

**ESTRATEGIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN E
INTERPRETACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS**

ALVIDANE MOZO ECHEVERRÍA

**Tesis presentada para optar al título de Magister en Educación en la Modalidad de
Profundización en Pedagogía y Didáctica del Lenguaje**

Asesora

Martha Liliana Jiménez Cardona

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Modalidad de Profundización en Pedagogía y Didáctica del Lenguaje

BOGOTÁ D. C., julio 14 de 2018

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN.....	8
INTRODUCCIÓN.....	11
Capítulo 1. Contexto institucional.....	13
1.1 Análisis del contexto institucional.....	13
1.2 Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza-aprendizaje.....	14
Capítulo 2. Problema generador.....	16
2.1 Problema generador de la intervención.....	16
2.2 Pregunta orientadora de la intervención.....	17
2.3 Hipótesis de acción.....	18
2.4 Referentes teóricos y metodológicos.....	18
2.4.1 La lectura.....	18
2.4.2 La comprensión de lectura.....	20
2.4.3 Niveles de comprensión de lectura.....	21
2.4.4 Fases de la lectura.....	23
2.4.5 Estrategias de comprensión de lectura.....	24
2.4.6 Secuencia didáctica	24
Capítulo 3. Ruta de acción.....	26
3.1 Objetivos de la intervención.....	26
3.2 Propósitos de la intervención	26
3.3 Participantes	27
3.4 Estrategia didáctica	28
3.5 Planeación de actividades	29
3.6 Instrumentos de evaluación de los aprendizajes.....	30
Capítulo 4. Sistematización de la experiencia de intervención.....	32
4.1 Descripción de la intervención	32
4.2 Reflexión sobre las acciones pedagógicas.....	34

4.3 Sistematización de la experiencia de intervención.....	38
4.4 Evaluación de la propuesta	49
4.5 Conclusiones.....	49
4.6 Recomendaciones.....	51
Capítulo 5. Recomendaciones	52
5.1 Justificación de la proyección.....	52
5.2 Plan de acción.....	53
5.3 Cronograma.....	54
Referencias.....	58

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Planeación de la intervención.....	62
Anexo 2. Evaluación lectura oral.....	67
Anexo 3. Evaluación del aprendizaje sobre tipología textual.....	68
Anexo 4. Rúbrica para evaluar el aprendizaje de un texto narrativo escrito.....	69
Anexo 5. Rúbrica para evaluar el nivel inferencial y crítico intertextual	70
Anexo 6. Encuesta a los estudiantes	71
Anexo 7. Prueba diagnóstica	72
Anexo 8. Cuento Caperucita Roja del escritor colombiano Triunfo Arciniegas	79
Anexo 9. Prueba final	82

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Prácticas de lectura	38
Gráfica 2. Prueba diagnóstica: niveles de comprensión e interpretación textual.....	39
Gráfica 3. Comprensión e interpretación textual a nivel literal	40
Gráfica 4. Comprensión e interpretación textual a nivel inferencial.....	40
Gráfica 5. Comprensión e interpretación textual a nivel crítico-intertextual.....	41
Gráfica 6. Prueba final: comprensión e interpretación textual a nivel literal.....	46
Gráfica 7. Prueba final: comprensión e interpretación textual a nivel inferencial.....	47
Gráfica 8. Prueba final: comprensión e interpretación textual a nivel crítico-intertextual.....	47
Gráfica 9. Porcentaje de niveles de comprensión en la prueba final.....	48


LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Interpretación de expresiones con sentido figurado	43
Tabla 2. Cronograma de actividades a nivel grupal.....	55
Tabla 3. Cronograma de actividades individual.....	55

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1. Organizador gráfico sobre los personajes.....	44
Imagen 2. Fragmento libreto sobre el final del juicio a Caperucita Roja y el Lobo.....	45

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

	Resumen Analítico en Educación - RAE
	Página 1 de 3

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Estrategias para el mejoramiento de la comprensión e interpretación de textos narrativos
Autor(a)	Alvidane Mozo Echeverría
Director	Martha Liliana Jiménez Cardona
Publicación	Pública
Palabras Claves	Lectura, estrategias de lectura, niveles de comprensión lectora, secuencia didáctica
2. Descripción	
<p>Este estudio plasma el trabajo realizado en el aula con los estudiantes del curso 802 de la Institución Educativa Departamental Presbítero Carlos Garavito Acosta de Gachancipá, basado en la enseñanza-aprendizaje de estrategias de comprensión lectora para superar las dificultades que presentaban los estudiantes en la comprensión e interpretación de textos narrativos. A la vez, la planeación de una secuencia didáctica que permite ver cómo los estudiantes al usar estrategias de lectura lograron incrementar el nivel de comprensión e interpretación textual a nivel literal, inferencial y crítico-intertextual.</p>	

3. Fuentes
<p>Para la fundamentación teórica se tuvo en cuenta 25 autores. Entre los más importantes están:</p> <p>Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, S.A.</p>

Díaz Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de Conocimiento Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa%20de%20Asecuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf.

Latorre, A. (2008). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Ed. Graó.

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

4. Contenidos

Este trabajo consta de cinco capítulos: el primero describe el contexto institucional; el segundo plantea el problema generador de la intervención, la pregunta orientadora de esta, la hipótesis de acción y los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención; el tercero expone la ruta de acción, objetivos, propósitos, participantes, estrategia didáctica, planeación de actividades e instrumentos de evaluación del aprendizaje; el cuarto expone la interpretación crítica de la sistematización de la experiencia de la intervención, evaluación de la propuesta, conclusiones y recomendaciones; y el quinto plantea algunas recomendaciones para la institución con base en la problemática encontrada.

5. Intervención

En esta etapa se implementó una secuencia didáctica durante un bimestre, distribuida en ocho sesiones de clase que gradualmente condujeron a la enseñanza-aprendizaje de estrategias de comprensión e interpretación de textos narrativos. Para el desarrollo de cada una de las sesiones se planeó una serie de actividades en diferentes etapas inherentes al aprendizaje significativo: exploración de conocimientos previos, desarrollo, aplicación y evaluación del conocimiento. En cuanto a la enseñanza y aprendizaje de estrategias para la comprensión e interpretación textual, las actividades estuvieron estructuradas con base en las estrategias propuestas por Solé (1998): antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

La primera sesión estuvo orientada a la enseñanza de estrategias para mejorar la lectura

mecánica oral. La segunda y tercera sesión estuvieron encaminadas a la exploración, reconocimiento y diferenciación de formas textuales narrativas, los tipos de lenguaje, la intención comunicativa y los rasgos lingüísticos. En las sesiones restantes las actividades se encauzaron hacia la comprensión e interpretación textual a nivel literal, inferencial y crítico-intertextual. Dentro del proceso de intervención se adoptaron diferentes instrumentos de recolección de datos como el diario de campo, encuesta a estudiantes, una evaluación de comprensión e interpretación textual al comienzo y al final de la intervención.

6. Conclusiones

La comprensión lectora es un proceso de construcción de significado que se debe desarrollar paso a paso con los estudiantes, lo cual les permite mejorar sus aprendizajes y convertirse en lectores autónomos y competentes.

Aprender estrategias para mejorar la fluidez lectora en cualquiera de las formas y tipos de lectura, otorga al lector mayor concentración, seguridad para leer en voz alta y evita la ruptura en la comprensión. Igualmente, el reconocimiento de la tipología textual es un aporte relevante porque ayuda a comprender la intención comunicativa, permite un mejor análisis a nivel pragmático, sintáctico, y por supuesto, semántico.

La enseñanza-aprendizaje de estrategias para antes de la lectura, durante y después (Solé, 1998), son procesos que hacen posible la comprensión del contenido del texto, la interpretación de la información y los detalles implícitos, así como la transferencia de la información a otras situaciones comunicativas, emitir juicios sobre el texto leído, argumentar, formar el propio criterio y construir aprendizajes significativos.

Establecer una secuencia didáctica permite al docente estructurar una planeación consciente e intencionada para dar solución a una problemática específica sucedida dentro del aula. Por consiguiente, se pudo evidenciar que los estudiantes mejoraron su comprensión e interpretación textual mediante el uso de estrategias lectoras que les permite construir conocimientos de manera autónoma, organizar y expresar su pensamiento.

Fecha de elaboración del

Resumen:

14

07

2018

INTRODUCCIÓN

La lectura cumple un papel fundamental en el desarrollo de la sociedad actual, ya sea como instrumento de aprendizaje, de comunicación, de entretenimiento o de placer estético. Saber leer, comprender e interpretar lo que se lee es una de las competencias de mayor relevancia que se debe adquirir desde el comienzo del proceso académico. Sin embargo, es uno de los temas de mayor preocupación a nivel nacional e institucional al observar que la mayoría de los estudiantes no cuenta con las competencias suficientes para comprender e interpretar textos como se evidencia en las aulas y en los resultados de las pruebas Saber y del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) e indiscutiblemente la Institución Educativa Departamental Carlos Garavito Acosta de Gachancipá no es ajena a esta problemática.

En atención a esta problemática, surgió la necesidad de emprender este trabajo de intervención: Estrategias para el mejoramiento de la comprensión e interpretación de textos narrativos con los estudiantes del curso 802 quienes presentaban dificultades para comprender e interpretar textos a nivel literal, inferencial y crítico-intertextual. Con el propósito de contribuir en la solución del problema, se implementó una secuencia didáctica distribuida en ocho sesiones de clase que gradualmente condujeron a la enseñanza-aprendizaje de estrategias para la comprensión e interpretación textual en cada nivel de lectura usando textos narrativos. De esta manera, se pudo evidenciar cómo el uso de estrategias logra incentivar el gusto por la lectura y llevar a los estudiantes a comprender lo que leen e interpretar la información ofrecida por el texto.

Este informe de intervención está estructurado en cinco capítulos. El primero, presenta un análisis sobre el contexto institucional y la identificación de necesidades en la enseñanza aprendizaje. El segundo capítulo formula el problema generador de la intervención, la pregunta

orientadora, la hipótesis de acción y los referentes teóricos. El tercer capítulo muestra la ruta de acción, en la cual se determinan los objetivos, los propósitos de la intervención, los participantes y la estrategia didáctica usada durante esta, la planeación de actividades y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes. El cuarto capítulo contiene la descripción de la intervención, la reflexión sobre las acciones pedagógicas realizadas, la sistematización de la práctica pedagógica, la evaluación de la propuesta y las conclusiones y recomendaciones; y finalmente, el quinto capítulo presenta algunas recomendaciones para la Institución, la justificación de la proyección, el plan de acción y el cronograma.

Esta experiencia investigativa en el aula proporciona evidencias de la necesidad de cambios significativos en las prácticas de lectura a nivel institucional y un propósito de mejoramiento en comprensión e interpretación textual como principal elemento en la formación de lectores competentes.

Capítulo 1: Contexto Institucional

En este capítulo se presenta, grosso modo, un análisis del contexto institucional y de las necesidades y problemas de la enseñanza-aprendizaje específicamente en el área de lenguaje.

1.1 Análisis del contexto institucional

La Institución Educativa Departamental Presbítero Carlos Garavito Acosta está ubicada en el municipio de Gachancipá (Cundinamarca), es de carácter oficial, creada en 1972. Su sede principal está ubicada en el perímetro urbano, cuenta con 3 sedes urbanas y siete rurales, ofrece educación desde grado transición hasta undécimo en jornada diurna y jornada nocturna para jóvenes y adultos, con proyección a corto plazo en la implementación de la jornada única. Su población estudiantil oscila entre los 2.000 y 2.200 estudiantes anualmente. Cuenta con área técnica en gestión empresarial y articulación con el SENA en Logística.

La Institución en su componente pedagógico plantea diferentes enfoques o modelos pedagógicos: en las sedes rurales siguen el modelo de Escuela Activa y Escuela Nueva y las urbanas se basan en el Aprendizaje Significativo, Escuela de Desarrollo Integral y/o Modelo de Modificabilidad Estructural Cognitiva; situación que no ha permitido establecer, unificar y encaminar claramente las prácticas pedagógicas en la Institución.

De igual manera, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) expresa en la misión:

Desarrollar procesos educativos para la primera infancia, la primaria, la secundaria, la media técnica y por ciclos, con un énfasis empresarial hacia el sector industrial y de servicios, que facilite el acceso a la economía a través de la articulación a las necesidades del contexto, los cambios de la tecnología y a cadenas de formación, soportados con una

gestión institucional eficaz y un fortalecimiento continuo de los valores humanos para una sana convivencia. (2015, p. 8)

Sin embargo, este propósito también se disipa de la realidad frente a la falta de articulación y coherencia entre el modelo pedagógico y el desarrollo de competencias específicas y transversales en las áreas que integran el currículo, la gestión de aula y la evaluación del aprendizaje.

1.2 Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza – aprendizaje

De acuerdo con lo establecido en el Plan de Estudios de la Institución, todas las áreas programan y organizan los contenidos, para cada grado y año lectivo, en mallas curriculares a partir de estándares o competencias sujetas a tres saberes: Saber (temas y contenidos), Saber Hacer (habilidades y aptitudes) y Saber Ser (actitudes y comportamientos). Las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, y Lenguas Extranjeras: Inglés, en su planeación, tienen en cuenta los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) emitidos por el Ministerio de Educación (MEN) en los años 2006 y 2015, respectivamente. Sin embargo, el enfoque metodológico es diverso debido a que cada docente asume su acción pedagógica conforme a su área de conocimiento y a sus propias concepciones.

A pesar del conocimiento que cada uno de los docentes de lenguaje tiene sobre los factores, los enunciados y los subprocesos de los EBC (MEN, 2006), así como de la Fundamentación de los DBA y las Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje (MEN, 2015), aún no han establecido una línea didáctica unificada para la formación en las competencias comunicativa y lingüística, por cuanto en las prácticas de aula se ha dado mayor relevancia al desarrollo de contenidos y temas de carácter gramatical y literario. En consecuencia, esta falta de

articulación se hace visible en las deficiencias que presentan los estudiantes en términos de habilidades relacionadas con los procesos de lecto-escritura y específicamente en lo que el área pretende: la formación de lectores competentes (Plan de Área de Lenguaje, 2017).

Cabe mencionar que, en cuanto a las prácticas de la lectura en la Institución, solamente se desarrolla el proyecto transversal de lecto-escritura dirigido por los docentes de lenguaje en el que se aplica un taller por bimestre sobre comprensión lectora, ortografía, producción textual y ética de la comunicación, pero se considera insuficiente por cuanto la aplicación de dichos talleres es distante y no se hace seguimiento a los resultados para emprender acciones de mejoramiento.

Igualmente, se reconoció que el Área de Lenguaje no había emprendido acciones sobre la enseñanza-aprendizaje de estrategias de comprensión e interpretación textual a nivel literal, inferencial y crítico-intertextual que permitieran al estudiante desarrollar habilidades de comprensión lectora y mejorar la calidad de sus aprendizajes. De modo que no había sido posible que los estudiantes alcanzaran un mejor desempeño en cada uno de los niveles de comprensión e interpretación textual considerando que tampoco habían sido orientados en ese proceso específico de lectura.

Capítulo 2: Problema generador

Este capítulo ofrece información sobre el problema generador de la intervención, la pregunta orientadora de esta, la hipótesis de acción y los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención.

2.1. Problema generador de la intervención

A pesar de los esfuerzos enormes que están haciendo las instituciones a nivel nacional para mejorar la comprensión lectora, los estudiantes aún no cuentan con las competencias suficientes para comprender e interpretar textos. De acuerdo con el análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas como Saber en el año 2017, el desempeño de los estudiantes a nivel nacional oscila entre mínimo y satisfactorio con un bajo porcentaje en mínimo y en avanzado (ICFES, 2017) y del Programme for International Student Assessment (PISA) del año 2015, el 43% de los estudiantes colombianos tiene bajo rendimiento en lectura (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, 2016).

A nivel institucional, los resultados de las Pruebas Saber de los años 2014, 2015, 2016 y 2017 en el área de lenguaje, demuestran que el nivel de desempeño de los estudiantes de los grados tercero, quinto, noveno y once fluctúa entre mínimo y satisfactorio con un reducido porcentaje tanto en insuficiente como en avanzado, y la competencia comunicativa-lectora es la que presenta mayor debilidad junto con el componente semántico (ICFES, 2017).

En congruencia con el análisis sobre el diagnóstico institucional frente a los resultados de las Pruebas Saber en el área de lenguaje y el bajo desempeño académico que presentan gran parte de los estudiantes, se identificó que una de las problemáticas más apremiantes es el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes y que algunas de las causas observables son la concepción

de la lectura como producto, mas no como proceso (Sánchez, 2014), la tendencia al desarrollo de habilidades de comprensión elementales a nivel literal descuidando los niveles inferencial y crítico-intertextual.

Teniendo en cuenta los cuestionamientos sobre las prácticas de la lectura en el aula y el bajo rendimiento académico de un gran número de estudiantes, no solo en Lenguaje sino en las demás asignaturas del Plan de Estudios de la Institución, se observó, en primera instancia, que los estudiantes del curso 802 aún presentaban errores en lectura mecánica y oral como lectura silábica, acentuación incorrecta, omisión de signos de puntuación y regresión constante para releer las palabras. Lo expuesto deja entrever que la mayoría de los estudiantes aún no habían alcanzado un buen nivel de fluidez, entonación y ritmo de lectura. En segunda instancia, se encontró que la mayoría de estudiantes apenas alcanzaba a identificar información general y detalles explícitos en un texto y se les dificultaba interpretarla, transferirla a situaciones nuevas, contextualizarla y tomar una posición crítica frente al contenido del texto y la intención del autor.

En este mismo sentido, se pudo inferir que los estudiantes: primero, consideraban que saber leer consistía en descodificar un texto escrito, mas no un proceso de interacción, de significación, de comprensión y de interpretación. Segundo, percibían la comprensión lectora como una habilidad para transmitir literalmente la información contenida en el texto, y tercero, carecían de estrategias adecuadas que les permitiera desarrollar habilidades en comprensión e interpretación textual.

2.2. Pregunta orientadora de la intervención

¿Cómo mejorar la comprensión e interpretación de textos narrativos en los estudiantes del curso 802 de la Institución Educativa Presbítero Carlos Garavito Acosta de Gachancipá?

2.3. Hipótesis de acción

La implementación de una secuencia didáctica basada en textos narrativos contribuirá al mejoramiento de la comprensión e interpretación textual en los estudiantes del grado 802 de la I.E.D. Pbro. Carlos Garavito Acosta de Gachancipá.

2.4. Referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención

A lo largo de la historia el ser humano ha estado destinado a leer e interpretar. Basta recordar las lecciones sobre las formas rupestres con que el hombre quiso plasmar su mundo, su pensamiento, su cultura, estableciéndose así una de las primeras formas de comunicación, y por supuesto, de interpretación. En la medida que ha ido evolucionando el lenguaje, paralelamente, las formas y los medios de comunicación también. La consecuencia lógica, es que para la sociedad de hoy tanto la escritura como la lectura son factores esenciales para establecer comunicación no solamente con usuarios de su misma lengua sino con otras culturas. Sin embargo, una de las mayores preocupaciones a nivel mundial, y propósito a desarrollar en este trabajo, es la lectura, vista como uno de los retos y objetivos de mejoramiento en el ámbito académico y especialmente en el aula.

2.4.1 La lectura

Es indudable que los conceptos, las prácticas y los fines sobre la lectura han ido evolucionando a través de los años. Actualmente, bajo las teorías cognitivas, se considera la lectura como un proceso cognitivo que le permite al lector adelantar la construcción del significado del texto y la interpretación del sentido mismo, para lo cual se establece una relación dialógica entre el sujeto lector y el signo escrito (Santiago, Castillo y Mateus, 2014), que inicia

desde el proceso de descodificación de cualquier tipo de información a través de distintos medios hasta la comprensión y construcción de significados, por esto, “leer ya no es lo que era” (Cassany, 2006, p.7). La lectura es mucho más compleja frente a la descodificación de nuevos términos y construcciones oracionales y la interpretación de lenguajes no verbales cargados de información implícita que exige un conocimiento más amplio de parte del lector para comprender lo que lee y otorgarle significado.

En la sociedad de hoy, con las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs), surge un nuevo lenguaje al igual que nuevos lectores, por tanto, leer es una actividad compleja en la que intervienen no solamente procesos y habilidades cognitivas sino también diversos factores socioculturales como la comunidad hablante y la cultura que comparten el autor y el lector donde emergen los procesos de comprensión y variación de significados (Cassany, 2006). Aunque esto implica grandes modificaciones en el uso y formas del lenguaje no se desvirtúa la capacidad de comprensión e interpretación de la información, como del razonamiento, la construcción de conocimiento y la interacción en contextos sociales de manera eficiente.

Desde el punto de vista de los modelos interactivos, la lectura es un acto de cooperación entre el lector y el texto (Sánchez, 2014), luego, es el lector quien construye el significado haciendo uso de sus conocimientos previos sobre el texto, de su contexto y de las estrategias mentales para relacionar y organizar sus ideas sobre los conocimientos que ha adquirido y poder transmitir su significado como producto del proceso de comprensión e interacción entre el texto, el autor y el lector. Por consiguiente, no se puede tomar la lectura solamente como una práctica de carácter cognitivo e instrumento de aprendizaje en el ámbito académico, sino como una

práctica activa que se puede realizar de muchas maneras, con varios objetivos, diversas perspectivas y hacer de ella una experiencia significativa.

2.4.2 Comprensión de lectura

De acuerdo con la perspectiva sociocultural planteada por Cassany (2008) y el modelo interactivo referido por Santiago, Castillo y Morales (2007), la comprensión lectora se asume como un proceso constructivo en el cual el lector va interpretando el significado de un texto. Para llevar a cabo dicho proceso, es necesario que ponga en juego sus habilidades cognitivas, sus conocimientos previos, estrategias e intereses e interactúe con el texto para construir significados.

Esa construcción de significado a la que Cassany (2006) denomina “comprensión crítica” constituye un punto de partida universal para preparar al ciudadano de la sociedad actual, quien debe disponer de una alta capacidad de comprensión, en la que no solamente pone en juego sus procesos cognitivos sino también los conocimientos socioculturales que alberga cada discurso y cada práctica de lectoescritura o de comunicación.

En este mismo sentido, Cassany (2006), plantea que en esa construcción de significados están presente tres concepciones inherentes en la comprensión lectora: lingüística, psicolingüística y sociocultural, definidas así:

1. Concepción lingüística: el significado se aloja en el escrito. Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura (p. 25).
2. Concepción psicolingüística: el significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del

lector. Se elabora a partir del conocimiento previo que este aporta y, precisamente por este motivo, varía según los individuos y las circunstancias (p. 32). 3. Concepción sociocultural: 1. tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo tienen origen social. 2. el discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás (simbolizado en el mismo esquema con la figura de una persona). El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo. 3. El discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares. (p. 33-34).

De este modo, la comprensión lectora está asociada al proceso mediante el cual el lector procesa y atribuye significado a un texto (Solé, 1998) a partir de los conocimientos previos que posee y la información que el mismo texto le ofrece.

2.4.3 Niveles de comprensión de lectura

Teniendo en cuenta que la lectura es considerada un proceso de construcción y producción de conocimiento, no solo en el ámbito escolar sino también en el entorno sociocultural, es necesario reconocer que la comprensión lectora está mediada por conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales, es decir el qué, el cómo, el cuándo y el por qué (Santiago et al, 2007). Situación que lleva a replantear el proceso de enseñanza de comprensión textual para que a través de la lectura los educandos integren nuevos conocimientos, confronten sus saberes previos y modifiquen sus ideas sobre la realidad y el mundo (Sánchez, 2014), en otras palabras, formar lectores competentes. Para alcanzar este objetivo es importante tener en cuenta el modelo de representación de niveles en el procesamiento de los textos y las relaciones semánticas entre los significados que se activan en el proceso lector (Kintsch, 1988; Kintsch y Van Dijk, 1983

citados por Mateus, Santiago, Castillo y Rodríguez, 2012). Dentro de este proceso de comprensión se definen los siguientes niveles:

- ❖ **Nivel literal.** Este nivel de representación codifica aspectos literales como el vocabulario y la sintaxis oracional (Mateus et al, 2012), se identifica la información explícita del texto y se comprende lo que el autor quiere comunicar.
- ❖ **Nivel inferencial.** Representa las proposiciones derivadas explícitamente del texto (Mateus et al., 2012). En este nivel se establece una relación entre el lector y el texto, y los sujetos están en capacidad de integrar sus conocimientos previos, transformar la información y crear nuevos significados, formular hipótesis, reconocer e interpretar el lenguaje figurado, deducir la información implícita y elaborar conclusiones, entre otras.
- ❖ **Nivel intertextual.** Se refiere a la relación de copresencia entre dos o más textos (Sánchez y Walter, 2006) respecto de la información que comparten. En este nivel se realiza un intercambio entre varios tipos de texto y áreas del conocimiento, lo cual permite relacionar, asociar y transferir información de un contexto a otro.
- ❖ **Nivel crítico.** Se destaca el valor que tienen las inferencias para predecir conductas, para entender la realidad y para comprender mensajes abstractos. La activación de las inferencias en el proceso lector se da en función de dotar de sentido y coherencia lo que se lee (Mateus et al., 2012). Se identifica el contexto y la situación comunicativa en que se produce el texto, se establecen juicios críticos y de discernimiento y se formulan conclusiones. En este mismo sentido, Cassany (2006) le atribuye al lector la capacidad de construir su discurso, detectar la ironía y el doble sentido, reconocer el género discursivo, recuperar las connotaciones, evaluar la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos e ir más allá del significado proposicional del discurso.

2.4.4 Fases de lectura

Si se tiene en cuenta que leer va más allá de la decodificación y se convierte en un proceso dinámico en la construcción del conocimiento se requiere que el lector, además de conocer el léxico y la gramática de una lengua, desarrolle los procesos cognitivos necesarios para construir los significados (Cassany, 2008). A sí que enseñar a leer y leer comprensivamente también demanda de una serie de etapas y propósitos, como lo plantea Solé (1998) a las cuales denomina: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

- ❖ **Antes de la lectura.** Es una etapa de motivación a la lectura cuando se establecen los objetivos de esta, se activan los conocimientos previos, se hacen predicciones sobre el texto, se explora este, se adquiere una idea general del texto y de su estructura a través de preguntas ya sea de quien orienta el proceso como del lector mismo (Solé, 1998).
- ❖ **Durante la lectura.** En esta etapa se realiza la lectura mecánica y se comienza un proceso de comprensión e interpretación más profundo: se prueban predicciones de distinto tipo, se hacen inferencias y se resuelven problemas de comprensión, se identifica la información central del texto y su intención, se formulan hipótesis, se aclaran dudas sobre lo leído, se deduce el significado de términos, se identifican relaciones de causa y efecto, entre otras (Solé, 1998).
- ❖ **Después de la lectura.** Corresponde a una etapa de mayor complejidad donde se distingue el tema de la idea principal, se identifican ideas fundamentales del texto, se sintetiza la información a través de organizadores gráficos, se emiten juicios valorativos, se formulan y responden preguntas para favorecer la transferencia y la metacognición (Solé, 1998).

2.4.5 Estrategias de comprensión lectora

En el contexto escolar es normal escuchar sobre las dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión textual como también de la necesidad de implementar estrategias que ayuden a superar este problema. Sin embargo, en la mayoría de los casos se desconoce en qué consisten, cómo y cuándo aplicarlas para alcanzar los niveles deseados. De tal manera que, las estrategias de comprensión lectora son procedimientos o conjuntos de acciones ordenadas (Solé, 1998) que permiten al lector planificar y regular actividades de lectura encaminadas a la comprensión e interpretación del texto.

Por consiguiente, hablar de comprensión textual advierte el uso de estrategias y procesos que la hacen posible y serán verdaderamente productivas en la medida en que crezca el nivel de complejidad acorde con el desempeño de los estudiantes. De acuerdo con Santiago et al (2007) se asumen como contenidos escolares en la enseñanza de la lectura estrategias cognitivas y metacognitivas, como también lo plantea Solé (1998) al considerar las estrategias de aprendizaje como capacidades cognitivas estrechamente relacionadas con la metacognición, de tal manera que es ineludible involucrar al estudiante en actividades cognitivas que los lleve a explorar, usar conocimientos previos, predecir, formular hipótesis, contrastar, sintetizar, hacer inferencias, transferir información, parafrasear, comparar, justificar, organizar, resumir, identificar, predecir, explicar, ilustrar, establecer juicios valorativos; como también en el uso de la metacognición para planificar, controlar estos procesos mentales y saber cómo, cuándo y para qué se usan.

2.5 Secuencia didáctica

Una secuencia didáctica es una organización curricular constituida por actividades de aprendizaje que se realizan con y para los estudiantes con la finalidad de crear situaciones que les permita

desarrollar un aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2013). Para este mismo autor, una secuencia didáctica está conformada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre, y a la vez integra dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje. Bajo estos planteamientos, una secuencia didáctica conlleva una planeación estratégica y articulada entre objetivos, actividades, recursos de aprendizaje y evaluación del aprendizaje, previamente definidos, concertados y contextualizados.

Capítulo 3: Ruta de acción

En esta sección se plantea los objetivos de la intervención, los propósitos de esta en relación con la problemática institucional, la caracterización de los participantes, la conceptualización de estrategia utilizada durante la intervención, una descripción de las actividades de la planeación y una reseña de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

3.1 Objetivos de la intervención

- Identificar las dificultades de comprensión e interpretación textual que presentaban los estudiantes del curso 802 de la I.E.D. Pbro. Carlos Garavito Acosta de Gachancipá.
- Mejorar la comprensión e interpretación de textos narrativos en los estudiantes del curso 802 mediante la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza-aprendizaje de estrategias de lectura.
- Evaluar los niveles de comprensión e interpretación textual alcanzados por los estudiantes.

3.2 Propósitos de la intervención

Se sabrá que los estudiantes mejoraron sus niveles de comprensión e interpretación textual porque estarán en capacidad de:

- Leer con fluidez y entonación adecuada.
- Reconocer diferentes clases de textos.
- Reconocer la estructura de textos narrativos.
- Hacer inferencias.

- Elaborar hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto.
- Comprender e interpretar textos narrativos con actitud crítica y capacidad argumentativa.
- Establecer relaciones de contenido entre textos narrativos y otros tipos de texto.
- Transferir información de textos narrativos a contextos verosímiles.

3.3 Participantes

La secuencia didáctica se desarrolló con los estudiantes del curso 802, conformado por 34 niños: 19 mujeres y 15 hombres. Sus edades en el año 2017 oscilaban entre los 13 y 16 años. El grupo se caracterizó por su dinamismo y buena disposición para el desarrollo de actividades de forma individual y grupal. La mayoría de los estudiantes pertenecían a los estratos 1 y 2, con domicilio en la zona rural y la fuente de ingresos de sus familias provenía de las empresas floricultoras e industriales de la región. El nivel de escolaridad de sus padres no superaba la educación básica secundaria y solo dos de los padres de familia registraron ser profesionales.

Con respecto a los procesos de lectura se pudo identificar la falta de fluidez al leer, el bajo nivel lexical, el ausente hábito de lectura, poca claridad sobre las características de diferentes tipos de textos, una comprensión de lectura acostumbrada a encontrar información explícita en el texto. También, presentaron dificultad para identificar las ideas principales y las secundarias, así como para inferir las ideas implícitas del texto y comprender qué es información implícita, qué es contexto, confundían argumentación con resumen y

desconocían en qué consistía el planteamiento de hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes de un texto.

3.4 Estrategia didáctica

El diseño de intervención se enmarca dentro de la línea de investigación- acción como estrategia metodológica de reflexión análisis, comprensión y transformación de la práctica educativa desde la escuela y para la escuela, realizada por los docentes con el fin de dar respuesta puntual a las situaciones problemáticas que tienen lugar en el aula (Latorre, 2008). Es decir, en términos de investigación no solo se describe y se analiza un problema observado de un grupo, sino que a través de un plan de acción logra resolverse y mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Dentro de este marco metodológico y didáctico se implementó una secuencia didáctica definida por Díaz Barriga (2013) como un proceso de planeación dinámica constituida por una secuencia de actividades de aprendizaje estructuradas que se realizan con y para los estudiantes, donde todos los factores de la planeación se afectan entre sí de manera articulada con la intención de generar aprendizajes significativos en situaciones problemáticas y de contextos reales.

De acuerdo con lo establecido por Díaz Barriga (2013) sobre la estructura de una secuencia, se diseñó una planeación para ocho sesiones de clase con actividades de aprendizaje para la apertura, el desarrollo y el cierre, articuladas con las actividades de evaluación para el aprendizaje bajo unos objetivos claros y definidos.

Bajo estos parámetros, la implementación de la secuencia didáctica permitió desarrollar con los estudiantes una serie de actividades conscientemente planeadas y vinculadas a las necesidades de los estudiantes. De esta forma, cada sesión permitió identificar los objetivos de aprendizaje, y de manera progresiva, la exploración de conocimientos previos, la integración de nuevos

aprendizajes, la aplicación de estos y la evaluación de lo aprendido. Además, en el desarrollo de la secuencia didáctica, la evaluación continua de los aprendizajes permitió tomar decisiones importantes y redireccionar las actividades para alcanzar los objetivos propuestos.

3.5 Planeación de actividades

A partir del diagnóstico sobre la problemática institucional y de aula, relacionada sobre los procesos de comprensión e interpretación textual se diseñó una planeación didáctica basada en el uso de textos narrativos. Para la planeación de las actividades se tuvo en cuenta elementos básicos como la formulación de objetivos y propósitos de aprendizajes y su alineación con las actividades y criterios de evaluación de lo aprendido; también, los recursos, el tiempo para cada sesión y cada una de las actividades, los instrumentos de evaluación, las estrategias didácticas y la ambientación del aula.

El desarrollo de actividades se estructuró en tres etapas: apertura, desarrollo y cierre y se llevó a cabo en ocho sesiones de clase. Cada una de las sesiones estuvo conformada por cuatro momentos de aprendizaje: exploración de conocimientos previos, desarrollo de conocimientos nuevos, aplicación del aprendizaje y evaluación del aprendizaje.

En la etapa de apertura, las actividades desarrolladas estuvieron encaminadas a conocer los intereses y las motivaciones de los estudiantes con respecto a la lectura, evaluar mediante una prueba diagnóstica la comprensión e interpretación textual a nivel literal, inferencial y crítico intertextual, corregir errores sobre lectura mecánica en voz alta y reconocer diferentes clases de textos.

En la etapa de desarrollo, se dio paso a la ejecución de actividades sobre la enseñanza-aprendizaje de las estrategias de comprensión lectora dentro de cada uno de los momentos de aprendizaje (exploración, desarrollo, aplicación y evaluación). Para esta etapa, se eligió el cuento

Caperucita Roja del escritor colombiano Triunfo Arciniegas y en lo que respecta a las estrategias de lectura, estas fueron desarrolladas en tres fases: antes, durante y después de la lectura.

En la etapa de cierre y a manera de evaluación del aprendizaje, se puso en escena una dramatización para llevar a cabo un juicio para determinar quién era culpable o inocente del homicidio cometido a la abuela de Caperucita (Anexo 1. Planeación completa).

3.6 Instrumentos de evaluación de los aprendizajes

Los instrumentos de evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje son una herramienta fundamental porque permiten establecer criterios claros sobre el qué, cómo y para qué se va a evaluar; Además, guarda una correlación entre los objetivos y las actividades de aprendizaje. Durante la implementación de la secuencia didáctica se aplicaron los instrumentos de evaluación que se enuncian a continuación:

- Evaluación de lectura oral (anexo 3). Este instrumento se usó para detectar los errores frecuentes en lectura y a la vez autoevaluar y coevaluar el progreso de cada estudiante en relación con la precisión, el ritmo y la expresión apropiada al leer en voz alta.
- Evaluación del aprendizaje sobre tipología textual (anexo 2). Esta evaluación se realizó con el fin de precisar cuánto habían aprendido los estudiantes sobre las clases de textos, rasgos lingüísticos predominantes, tipos de lenguaje, intención comunicativa y formas textuales que adoptan diferentes clases de textos.
- Rúbrica para evaluar el aprendizaje sobre un texto narrativo escrito (anexo 3). Esta rúbrica se diseñó con el propósito de evaluar la aplicación del aprendizaje de parte de los estudiantes sobre los textos narrativos y su diversidad de formas textuales, evidenciándose

en la continuidad y desenlace del cuento Caperucita Roja en la versión de Triunfo Arciniegas.

- Rúbrica para evaluar el nivel inferencial y crítico intertextual sobre el juicio a Caperucita Roja y al Lobo (anexo 4). Este instrumento tuvo como objetivo valorar la capacidad de argumentación de los estudiantes, de relacionar los contenidos del cuento con otros textos en la búsqueda de la solución de un conflicto, emitir juicios sobre el comportamiento de los personajes y transferir la información a situaciones nuevas dentro de un contexto determinado.

Capítulo 4: Sistematización de la experiencia de intervención

En este capítulo se presentan los resultados, el análisis y la interpretación de la experiencia en cada una de las etapas: apertura, desarrollo y cierre. También, una reflexión sobre las acciones pedagógicas realizadas, la evaluación de la propuesta, conclusiones y unas recomendaciones pertinentes de mejoramiento de la problemática encontrada.

4.1 Descripción de la intervención

Con base en el análisis sobre los resultados de las pruebas internas de la Institución Educativa Departamental Pbro. Carlos Garavito Acosta y las Pruebas Saber de los últimos cinco años, se identificó que una de las problemáticas más apremiantes es el bajo nivel en comprensión e interpretación textual de los estudiantes. Por consiguiente, surgió el interrogante en el área de lenguaje y específicamente en el quehacer como docente de esta asignatura: ¿qué hacer para superar esta deficiencia y mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes?

Con el propósito de contribuir a una posible solución del problema, se diseñó e implementó una secuencia didáctica, con un enfoque hacia el aprendizaje significativo en correlación con lo estipulado en el Proyecto Educativo Institucional (2015). Por lo tanto, la secuencia didáctica se desarrolló durante un bimestre y se distribuyó en ocho sesiones de clase que gradualmente condujeran a la enseñanza-aprendizaje de estrategias de comprensión e interpretación textual a partir de textos narrativos. Los participantes fueron los estudiantes del curso 802 de la institución, conformado por 19 mujeres y 15 hombres, con edades entre los 13 y 16 años, pero solo diez de ellos fueron elegidos aleatoriamente para efectos de análisis, sistematización y resultados de esta propuesta.

En relación con el desarrollo de cada una de las sesiones, se planeó una serie de actividades en diferentes etapas inherentes al aprendizaje significativo planteado por Ausubel y referido por Barriga y Hernández (2002): exploración de conocimientos previos, desarrollo de nuevos conocimientos, aplicación del conocimiento y evaluación del conocimiento. A su vez, en lo que compete a la enseñanza y aprendizaje de estrategias para la comprensión e interpretación textual, las actividades estuvieron estructuradas con base en las estrategias o método interactivo propuesto por Solé (1998): antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Durante la ejecución de la intervención, las acciones observadas fueron registradas continuamente en un diario de campo previamente diseñado. Por supuesto, el registro de los hechos permitió el análisis, la interpretación, la reflexión y la toma de decisiones sobre algunas acciones que debieron replantearse. De hecho, en la etapa de apertura, se observó la deficiencia en fluidez lectora y el desconocimiento de la tipología textual; así que, ineludiblemente la planeación propuesta inicialmente sufrió una modificación.

En consecuencia, la sesión uno estuvo orientada a la enseñanza de estrategias para mejorar la lectura mecánica oral; de hecho, ahora, gran parte de los estudiantes las usan y se evidencia un mejoramiento en su fluidez al leer. Las sesiones dos y tres estuvieron encaminadas a la exploración, reconocimiento y diferenciación de formas textuales narrativas, los tipos de lenguaje, la intención comunicativa y los rasgos lingüísticos. En las sesiones restantes las actividades estuvieron encauzadas hacia la comprensión e interpretación textual a nivel literal, inferencial y crítico-textual basadas, en gran parte, en la serie didáctica planteada por Casanny, Luna y Sanz (1998) y Solé (1998). A nivel literal, se llevó a los estudiantes a reconocer la clase de texto, las partes y elementos narrativos, a subrayar los términos desconocidos, a identificar los personajes principales y secundarios y su importancia en la historia, subrayar frases textuales que

determinan el contexto, a resaltar los rasgos físicos y psicológicos de los personajes, a recuperar información explícita del texto a través de pistas o formulación de preguntas y a sintetizar esta información mediante organizadores gráficos. A nivel inferencial, se condujo a los estudiantes a interpretar el lenguaje figurado, predecir hechos, formular hipótesis sobre el contenido, inferir la temática central y la trama de la historia, descifrar el sentido global del texto, resaltar las emociones predominantes, crear imágenes sensoriales, descubrir la intención comunicativa del escritor, resolver situaciones problemáticas encontradas en el texto. A nivel crítico –intertextual, a través de preguntas clave, se orientó a los estudiantes a la formulación de juicios sobre el comportamiento de los personajes y sobre el contenido del texto, a establecer algunos aspectos del contexto histórico y literario y relacionarlo con otros contextos, a recrear situaciones del texto en contextos diferentes, a establecer relaciones de contenido entre varios textos, a consultar otras fuentes de información para sustentar sus argumentos y a asumir una postura para tomar decisiones.

Dentro del proceso de intervención se adoptaron diferentes instrumentos de recolección de datos como el diario de campo, encuesta a estudiantes, una evaluación de comprensión e interpretación textual al comienzo y al final de la intervención, la cual, una vez analizada dio cuenta del alcance de esta.

4.2 Reflexión sobre las acciones pedagógicas

La propuesta de intervención tuvo verdadero sentido a partir del instante en que una estudiante, ante mi declaración abierta de que la mayoría de los estudiantes en grado octavo aún no sabían leer y su nivel de comprensión e interpretación era casi deficiente, interrogó: - ¿qué significa saber leer comprensivamente? Durante varios años, en reuniones de área se han

revisado los resultados de las Pruebas Saber en Lenguaje de los grados tercero, quinto, noveno y once, se les ha dado la debida interpretación y siempre se ha llegado a la misma conclusión: los estudiantes tienen bajo desempeño en competencia comunicativa-lectora, específicamente en el componente semántico. Pese a las propuestas sobre acciones de mejoramiento y la buena disposición de los docentes, no se había encaminado un trabajo que diera respuesta al interrogante de la estudiante y tampoco a nivel institucional.

Con base en la problemática planteada, se diseñó e implementó una secuencia didáctica que condujera al mejoramiento de la comprensión e interpretación textual a nivel literal, inferencial y crítico-intertextual de los estudiantes del grado 802, y a la vez, suscitara una reflexión sobre las concepciones y procesos de enseñanza-aprendizaje de estrategias de lectura que se desarrollan en el aula.

Sin duda, la escuela, especialmente el aula, es el espacio privilegiado para desarrollar procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento e ineludiblemente se recurre a la lectura como herramienta fundamental para alcanzar este propósito. Sin embargo, en la Institución, la enseñanza y aprendizaje de esta ha transcurrido como un proceso mecánico de decodificación y de decir lo que está escrito (Solé, 1997 citada por Lomas, 2011). De tal manera que, gran parte de las prácticas de lectura consisten en hacer preguntas encaminadas a responder información explícita en el texto y en algunos casos de manera memorística como se evidencia en las exposiciones orales. Igualmente, esto sucede en la realización de técnicas grupales donde se observa la dificultad que tienen los estudiantes para argumentar con sus propias palabras algunas ideas. Entonces, ¿por qué no repensar las prácticas relacionadas con la lectura y enseñar estrategias para comprender e interpretar diferentes clases de textos?

La lectura es el eje central de cualquier proceso académico, o como lo manifiesta Solé (1997 citada por Lomas, 2011), esta es uno de los instrumentos de aprendizaje, y le corresponde al docente guiar a los estudiantes en una competencia lectora de diversos textos, formas textuales y contextos e ir más allá de la comprensión; es decir, que le permita asumir una postura crítica y desde luego una competencia lingüística -comunicativa para interactuar con idoneidad en cualquier contexto. Por consiguiente, y mencionados los antecedentes, se hace necesario, en primer lugar, concebir la lectura como un proceso mediante el cual se construye el significado de un texto (Sánchez, 2014) y no como producto de la decodificación. En segundo lugar, comprender ante la diversidad textual que los textos no se leen del mismo modo (Sánchez, 2014) y tampoco las estrategias son las mismas para su comprensión e interpretación. Bajo esta perspectiva, es imprescindible que el docente trace objetivos claros con respecto a la lectura y adopte estrategias adecuadas para la planeación de las actividades.

En concordancia con lo anterior y dentro del proceso de implementación de la secuencia didáctica, fue necesario comenzar, en primer lugar, por corregir algunos errores en lectura oral como el silabeo, la alteración de palabras y la falta de entonación, entre otros. Errores como estos, generan en el estudiante la pérdida de la concentración, el hilo de la lectura y la motivación por continuar leyendo, e inevitablemente, una ruptura en la comprensión e interpretación.

De acuerdo con Solé (1998), al enseñar estrategias de comprensión lectora debe primar la construcción y uso por parte de los estudiantes de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayor dificultad a situaciones de lectura múltiples y variadas. Sin embargo, esta tarea se ha relegado a los profesores de primaria y no se continúa este proceso en secundaria para evitar lo predecible.

En segundo lugar, fue necesario desaprender la forma de enseñanza de la lectura tradicional y darle paso a un enfoque más interactivo (Adams y Collins, 1980; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987; citados por Lomas, 2011) en el cual, el acto de leer establece un diálogo activo entre el lector y el texto, y a la vez, la lectura se convierte en un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito y para esto el lector utiliza diversas fuentes de información textuales, paratextuales y contextuales para construir el significado del texto.

En efecto, las estrategias planeadas fueron incorporadas progresivamente de acuerdo con las fases de aprendizaje y momentos de la lectura: en exploración de conocimientos previos y de prelectura, se permitió que la mayoría de los estudiantes intuyera la temática y el contenido del texto. Durante la lectura, mediante la modelación de estrategias por parte de la docente, los estudiantes exploraron nuevas formas de cómo interpretar la información ofrecida por el texto y transformarla en nuevas ideas al identificar el contexto, elaborar hipótesis, hacer inferencias y comprobarlas o rebatirlas en la medida en que el texto les proporcionaba nueva información.

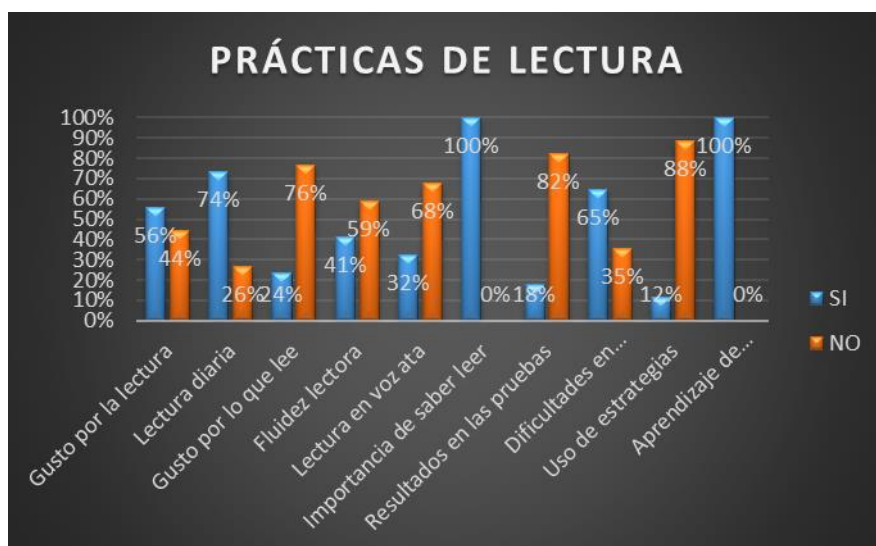
Después de la lectura e integración de nuevos aprendizajes, el proceso fue un poco más complejo, pero no menos interesante, los estudiantes poco a poco fueron reconociendo la importancia de revisar y replantear hipótesis, confrontar y ampliar la información, descubrir la intención comunicativa y la ideología del autor, como también, transferir la información a otros contextos para dar solución a un problema con argumentos y contraargumentos sólidos.

En este mismo sentido, Cassany (2008) plantea que los textos no sólo transmiten información, sino que la construyen: “elaboran” nuestras ideas sobre la realidad, nuestros imaginarios, puntos de vista, actitudes y valores. Sin embargo, es importante reconocer, que para alcanzar este propósito se debe dotar a los estudiantes de estrategias para que las utilicen de

forma adecuada en función de los propósitos que se persigan (Solé, 1998) y se conviertan en lectores expertos, capaces de construir sus aprendizajes de manera autónoma y significativa.

4.3 Sistematización de la experiencia de intervención

Como punto de partida se aplicó una encuesta a los estudiantes (anexo 5) para conocer sus prácticas de lectura y a la vez propiciar un primer acercamiento en la implementación de la secuencia didáctica. Las preguntas estaban encaminadas a indagar por los hábitos y formas de lectura, la incidencia en su vida académica y personal y el uso de estrategias de comprensión lectora; de este modo, se obtuvieron los siguientes resultados como lo muestra la gráfica 1:

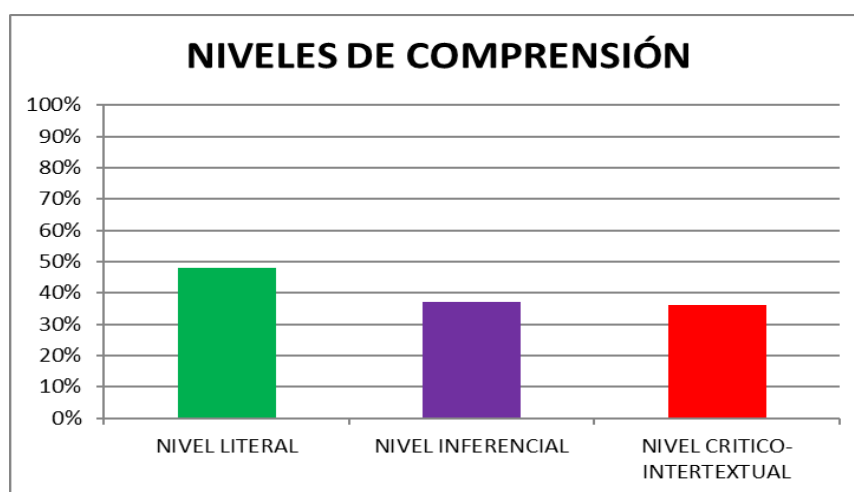


Gráfica 1: prácticas de lectura

Con base en los porcentajes que nos proporciona la gráfica 1, se puede inferir que, aunque los estudiantes leen a diario porque forma parte de su vida escolar, no hay un hábito lector y no siempre les gusta leer lo que leen. Con respecto a importancia de saber leer bien, el 100% así lo considera, sin embargo, el 65% aduce tener dificultades para comprender textos, por lo tanto, los resultados en pruebas de comprensión lectora no son excelentes como lo expresa el 82%

También, el 82% manifiesta que no usa estrategias para comprender e interpretar textos; entre tanto, el 100% está de acuerdo en aprender estrategias para leer comprensivamente.

En el segundo encuentro, se aplicó una prueba diagnóstica: Breviario, tomada Textos & Contextos Santillana H (2005), (anexo 6) para determinar el nivel de comprensión e interpretación textual en que se encontraban los estudiantes y los resultados se evidencian en la gráfica 2:



Gráfica 2: Prueba diagnóstica: niveles de comprensión e interpretación textual

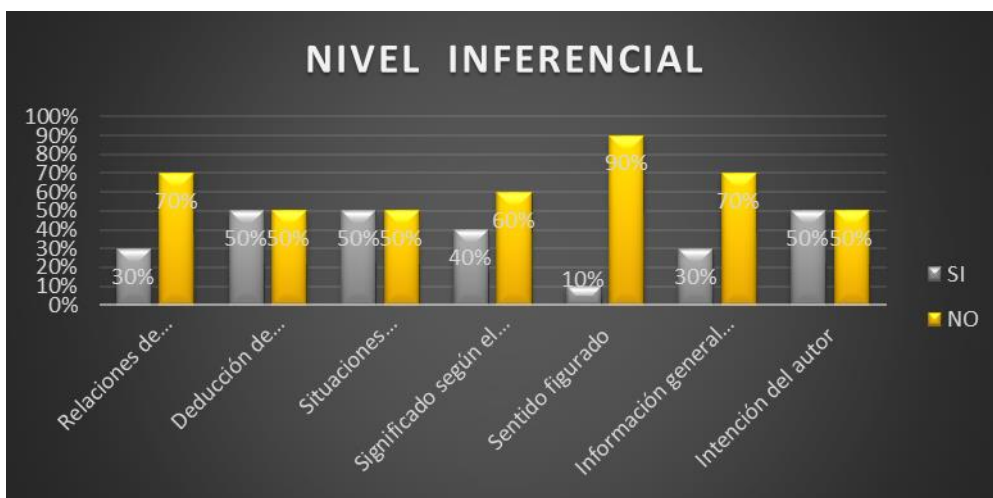
En contraste con lo que manifestaron los estudiantes en la entrevista, se observa que el 48% alcanzaron un nivel literal, el 37% un nivel inferencial y el 36% un nivel crítico intertextual. De acuerdo con las preguntas de la prueba diagnóstica, los resultados muestran el porcentaje de dificultad en cada uno de los niveles como se observa en las gráficas 3, 4 y 5.

A grandes rasgos se determinó que a nivel literal los estudiantes presentan dificultad entre un 30 y 70% para identificar el significado de algunos términos y expresiones, relacionar términos que sustituyen a otros antes o después e identificar información general y específica en el texto como se refleja en la gráfica 3.



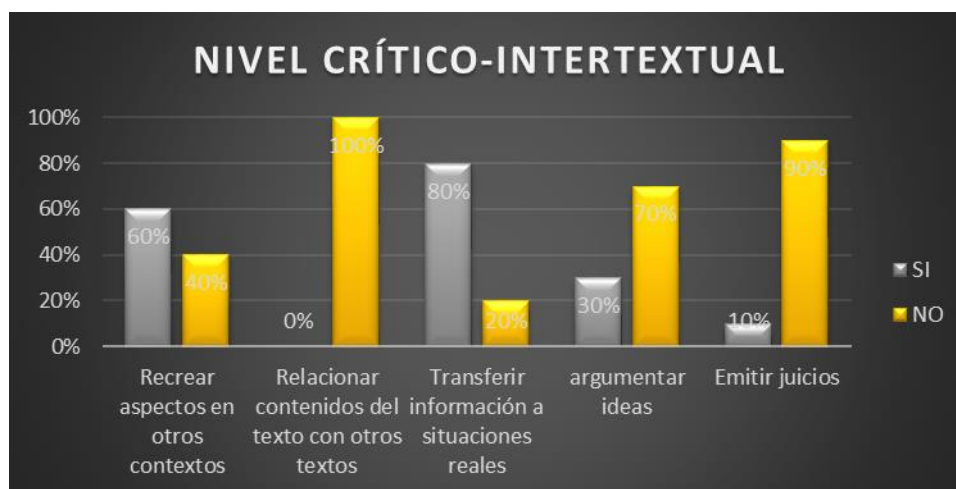
Gráfica 3: comprensión e interpretación textual a nivel literal

A nivel inferencial, el porcentaje de dificultad aumenta entre un 50 y 90% lo que permite ver que la mayoría de estudiantes no cuenta con la habilidad suficiente para establecer relaciones de sinonimia, deducir el significado de oraciones o expresiones según el texto, inferir información general y detalles implícitos en el texto, interpretar expresiones con sentido figurado, inferir información general y detalles específicos del texto y deducir la intención del autor como se evidencia en la gráfica 4.



Gráfica 4: comprensión e interpretación textual a nivel inferencial

En el nivel crítico-intertextual, el porcentaje de dificultad aún es mayor: el 40% no recrea aspectos del texto en contextos diferentes, el 100% no establece comparaciones entre contenidos del texto con otros textos, al 20% le es difícil transferir información a situaciones reales, el 70% no argumenta sus propios de vista y al 90% no logra emitir juicios valorativos a partir de conjeturas de otros textos, como se puede apreciar en la gráfica 5.



Gráfica 5: comprensión e interpretación textual a nivel crítico-intertextual

Basada en estos resultados, se desarrolló la secuencia didáctica en tres etapas: la primera estuvo enfocada hacia la corrección de errores como la lectura silábica, la alteración de palabras, la relectura de algunas de estas y la falta de entonación. Según lo observado y registrado en el diario de campo en diferentes fechas, los estudiantes con dichas dificultades usan habitualmente las estrategias aprendidas y su fluidez lectora ha ido mejorando paulatinamente. La segunda fue orientada hacia la exploración de conocimientos previos en cuanto a la tipología textual y al reconocimiento de las características de diferentes clases de texto, tipo de lenguaje, intención comunicativa, rasgos lingüísticos y formas textuales. Mediante una evaluación del aprendizaje (referida anteriormente como anexo 2), se logró evidenciar que ocho de los diez estudiantes

seleccionados lograron dar respuesta acertada a los aspectos ya enunciados sobre tipología textual. La tercera corresponde a la implementación de estrategias de comprensión e interpretación textual, estrictamente inherentes al proceso lector.

Para la tercera etapa, referida en el párrafo anterior, se eligió el cuento *Caperucita Roja* del escritor colombiano Triunfo Arciniegas (2003), (Anexo 8) y con base en éste se enseñaron las estrategias de comprensión lectora planteadas por Solé (1998): antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. La fase antes de la lectura permitió conducir a los estudiantes a identificar la clase de texto, a explorar y relacionar los conocimientos previos con respecto al autor y las nuevas versiones del cuento de *Caperucita Roja*, a predecir sobre su contenido, sobre los personajes y el contexto en que se desarrollarían los hechos. Es así como una estudiante con respecto al cuento *Caperucita Roja* del escritor Triunfo Arciniegas (manifestó: *a mí me parece que el personaje principal no es un lobo como en los hermanos Grimm, sino que el lobo es el muchacho de la flor en la mano y el perro y que ...ocurre como en un barrio de pobres y no el bosque, tampoco que aparece la Caperucita*. Otro estudiante comentó: *yo ya leí en internet otras versiones de esos cuentos infantiles y no es nada parecido a los cuentos que nos cuentan, son bien crueles* (diario de campo, octubre 03 de 2017). Durante la lectura, se fueron haciendo las pausas necesarias para indicar a los estudiantes cómo contextualizar los términos y expresiones, a descubrir el significado de las expresiones con sentido figurado, a crear imágenes sensoriales a través de palabras y hechos relevantes, a hacer predicciones sobre los hechos subsiguiente e hipótesis sobre el desenlace, a juzgar el comportamiento de los personajes, a verificar las predicciones y a recuperar información explícita a través de organizadores gráficos. La tabla número 1 presenta algunos hallazgos de interpretación con sentido figurado sobre la versión del cuento de Triunfo Arciniegas.

Expresiones textuales	Interpretación de los estudiantes
“Ese día encontré en el bosque la flor linda de mi vida”	- <i>Se refiere a la chica más bonita que había visto.</i> - <i>El bosque podría ser la calle o el parque del pueblo</i>
“Me alejé como alma que lleva el diablo”	<i>Se fue corriendo demasiado rápido</i>
“-Estoy de vacaciones-dijo-: ¿o crees que este es el uniforme?”	<i>Que el muchacho pasó por tonto al preguntarle si iba a la escuela.</i>
“La policía se lo creyó y anda detrás de mí para abrirme la barriga, sacarme a la abuela, llenarme de piedras y arrojarme al río, y que nunca se vuelva a saber de mí”	<i>Que la policía lo estaba buscando para llevarlo a la cárcel.</i>
“con el peso del desprecio en los huesos y el corazón más desmigajado que una hoja seca pisoteada por cien caballos, fui hasta el pueblo y me tomé unas cervezas”	<i>Que él estaba demasiado triste y herido por la forma como lo trataba Caperucita y se fue a un bar del pueblo a tomar cerveza.</i>
“Batí la cola todo el camino. El corazón me sonaba como una locomotora.”	<i>Que el chico iba tan contento como cuando los perritos se ponen cuando llega su dueño y el corazón le latía tan fuerte y rápido que hasta se le podía escuchar.</i>

Tabla 1: expresiones con sentido figurado

Al analizar las interpretaciones en sentido figurado se puede verificar que los estudiantes lograron hacer inferencias y construir significado a partir de lo enunciado en el texto en relación con sus conocimientos previos y del contexto social que se infiere en el cuento. En cuanto a la creación de imágenes sensoriales, estas fueron una de sus respuestas: Estudiante cuatro: *Cuando Caperucita le dijo al lobo de qué había hecho el pastel, me dio asco.* La estudiante siete: *sentí como si mi estómago me doliera así como al lobo le dolía porque le hizo daño el pedazo de pastel que Caperucita le dio.* El estudiante diez: *sentí miedo cuando leí que Caperucita le mostró la navaja afilada porque pensé que lo iba apuñalar* (diario de campo, octubre 03 de 2017).

Respecto del final del cuento, el estudiante dos manifestó: *pensé que el final era mejor. No me gustó porque no se hizo justicia* (diario de campo, octubre 03 de 2017). Esta apreciación del estudiante permitió que cada uno pudiera continuar el cuento y darle un desenlace según sus propios criterios, principios y valores. Otro aspecto importante, es la recuperación de información explícita e implícita a través de organizadores gráficos, como lo muestra la imagen 1:

PERSONAJES	DESCRIPCIÓN FÍSICA	DESCRIPCIÓN PSICOLÓGICA
Caperucita	bonita joven moderna delgada pelo largo piel blanca	perversa traviesa codiciosa calculadora cruel peligrosa oportunistas
Lobo	mayor de edad alto simpático	ingenuo enamorado sentimental conquistador romántico admirador de la belleza
Abuela	avanzada en edad millonaria con anteojos	inocente
Padres	jóvenes	descomplicados complacientes

Imagen 1: organizador gráfico sobre los personajes

En este ejemplo, la estudiante tres, estableció un esquema para sintetizar la información sobre los personajes en cuanto a su aspecto físico y comportamental (trabajo de los estudiantes, octubre 17 de 2017), lo cual indica que la estudiante logró determinar, clasificar y sintetizar información general y detalles implícitos en el texto respecto de las características de los personajes.

En la fase, después de la lectura, las estrategias aplicadas, a través de preguntas orientadoras por parte de la docente, los estudiantes pudieron comprobar las hipótesis, establecer

el sentido global del texto, juzgar el comportamiento de los personajes, relacionar la temática, las costumbres sociales y valores de la época. Se resalta en este trabajo la evaluación del aprendizaje, en el cual los estudiantes crearon su propio final sobre la versión de Caperucita roja de Triunfo Arciniegas. En los escritos se pudo evidenciar estilos narrativos propios y rasgos propios del género narrativo. A manera de cierre, los estudiantes con ayuda de la docente organizaron un juicio en el que transfirieron algunos hechos a situaciones reales como la aplicación del Código Penal Colombiano en situaciones de homicidio (capítulo II, artículo 103), presentaron argumentos sólidos para defender a los acusados, el tipo de homicidio cometido sobre la abuela de Caperucita y la sentencia que cada uno debería recibir (diario de campo, octubre 20 de 2018) y libreto presentado por un grupo de estudiantes, octubre 20 de 2018) como se observa en la imagen 2.

Lobo: - Ya di mi testimonio y a pesar de que me van a condenar me queda limpia mi conciencia, ya no tendré que esconderme más y no estar oculto como ella disfruta de la herencia de la abuela. ¡qué también la condenen. Es inhumana!

Fiscal: - con el testimonio y mis pruebas ya podríamos dictar la condena señor Juez.

(La sentencia)

Juez: -Según el artículo 103, Capítulo II del Código Penal Colombiano, sobre homicidio: "el que matare a otro, incurrirá en prisión de doscientos ocho (208) a cuatrocientos cincuenta (450) meses, y por tratarse de un autor intelectual, en este caso Caperucita y un autor material, usted señor Lobo, se les sentencia a 37 años de cárcel a cada uno.

La señorita Caperucita irá a la correccional de menores El Redentor en Bogotá Y el señor Lobo cumplirá su condena en la Cárcel La Picota de Bogotá.

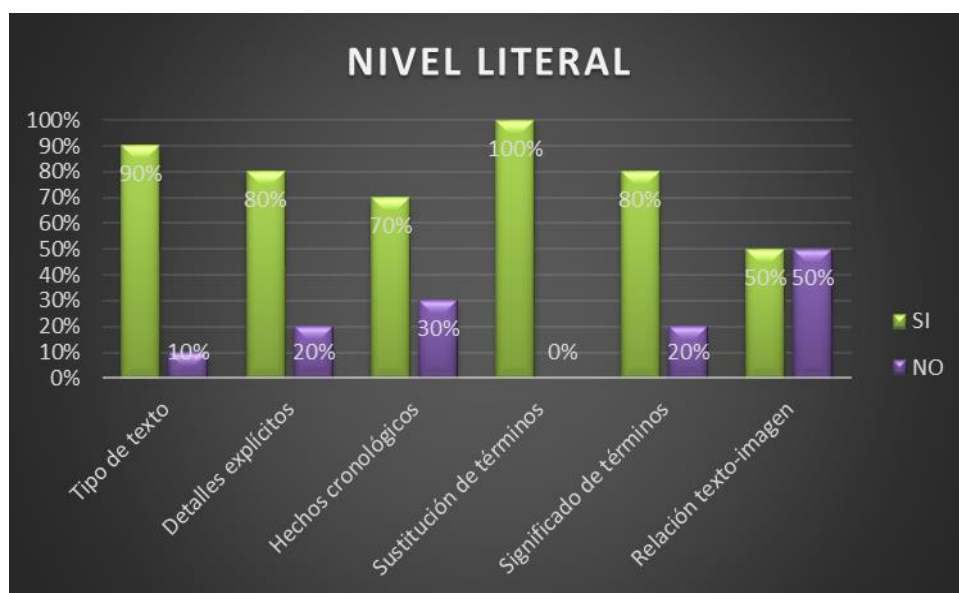
Se levanta la sesión.

(Los policías ponen las esposas a los acusados y se los llevan. Caperucita llora y se resiste mientras el Lobo parece estar tranquilo).

FIN

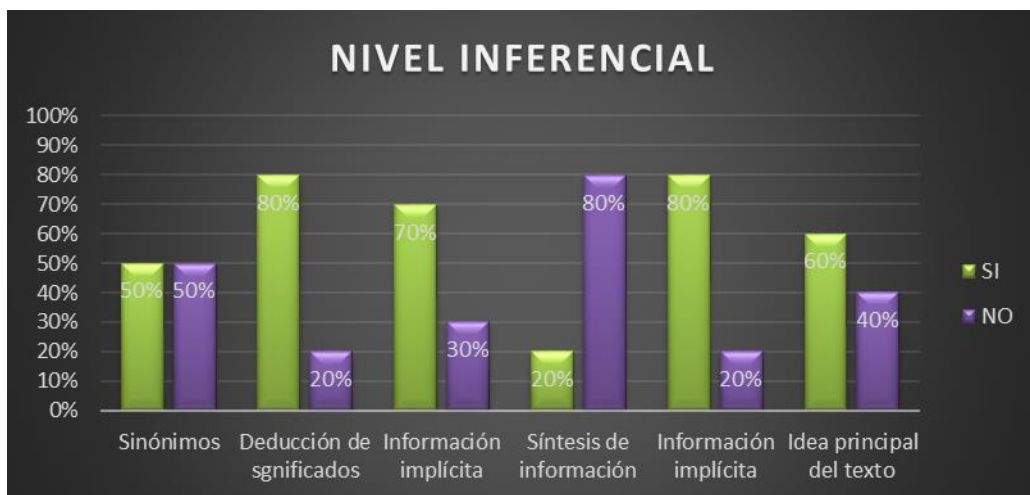
Imagen 2: fragmento libreto sobre el final del juicio a Caperucita roja y el Lobo

Una vez finalizado el proceso de implementación de la secuencia didáctica, se aplicó la prueba final: La cueva del Cíclope, tomada de Textos y Contextos G (2005), (anexo 9), para verificar si los estudiantes lograron o no un mejoramiento significativo en su comprensión e interpretación textual. Luego de la tabulación, se pudo evidenciar cuál fue el desempeño de los estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión de lectura, como lo muestran las gráficas 6, 7 y 8.



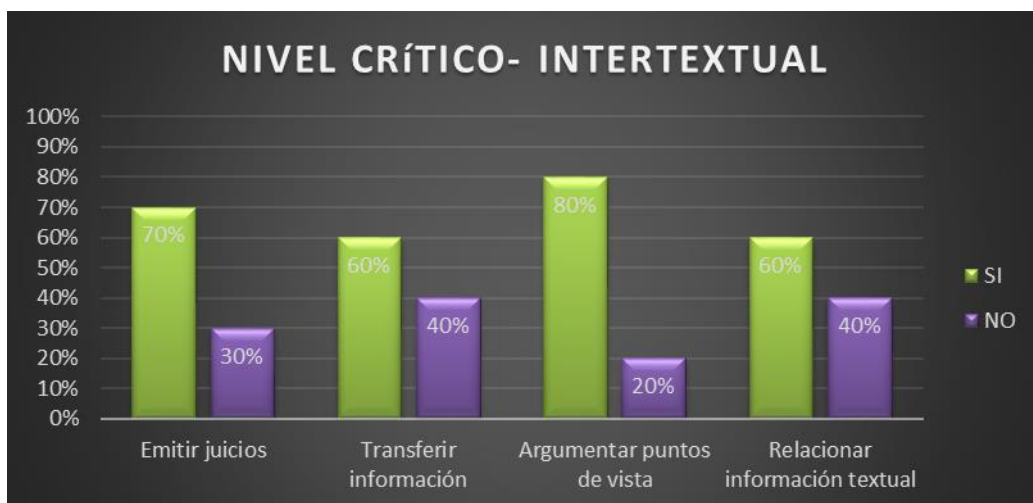
Gráfica 6: comprensión e interpretación textual a nivel literal

A nivel literal, un 90% de los estudiantes reconoció el tipo de texto, el 80% sintetizó información mediante organizadores gráficos con base en información explícita e implícita en el texto, el 70% organizó cronológicamente eventos, el 100% identificó términos que sustituyen a otros, el 80% identificó el significado de las palabras y expresiones en el texto y tan solo el 50% relacionó el dibujo con un fragmento del texto como se evidencia en la gráfica 6.



Gráfica 7: comprensión e interpretación textual a nivel inferencial

En el nivel de inferencias, se puede ver en la gráfica 7 que el 50% estableció relaciones de sinonimia, el 80% dedujo el significado de los términos según el texto, el 70% infirió información implícita, el 20% identificó la idea que sintetizaba un párrafo, el 80% infirió información general y detalles implícitos de texto y el 60% identificó la idea principal del texto.

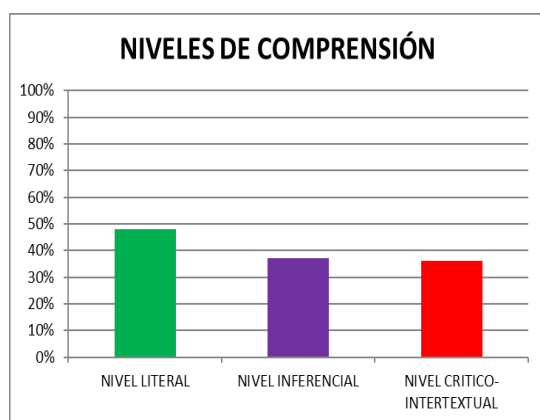


Gráfica 8: comprensión e interpretación textual a nivel crítico-intertextual

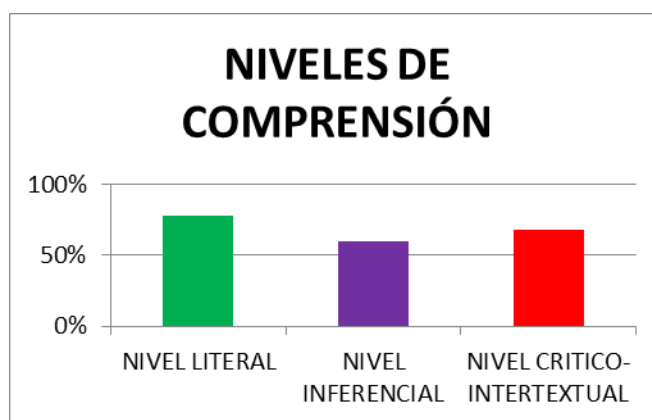
En el nivel crítico inter-textual, de acuerdo con la gráfica 8, el 70% logró emitir juicios sobre personajes del texto, el 60% transferir información a situaciones comunicativas, el 80% argumentar brevemente sobre contenidos el texto y el 60% relacionar información textual.

Lo anterior, permite inferir que los resultados con bajos porcentajes están relacionados con el escaso nivel lexical, por una parte y por otra, al aplicar la prueba, no hubo una anticipación y activación de conocimientos previos sobre la mitología griega y algunos pasajes de la Odisea, lo cual, posiblemente, disminuyó su capacidad argumentativa. Además, el texto y la prueba de comprensión e interpretación textual fueron extensos, lo que generó un poco de desinterés y cansancio al cabo de los 90 minutos. (Diario de Campo, octubre 27 de 2018).

Sin embargo, al establecer la comparación entre la prueba diagnóstica y la prueba final se evidencia que los estudiantes del curso 802 incrementaron su comprensión e interpretación textual a nivel literal del 48 al 78%, a nivel inferencial del 37 al 60% y a nivel crítico intertextual del 36 al 68% como se observa en las gráficas 2 y 9.



Gráfica 2: prueba diagnóstica: niveles de comprensión e interpretación textual



Gráfica 9: prueba final: niveles de comprensión e interpretación textual

Como consecuencia del proceso de la enseñanza -aprendizaje de estrategias para leer con fluidez y comprensiva e interpretativamente y los resultados obtenidos mediante la

sistematización se dio respuesta a la pregunta de la estudiante, y a la vez, consolidar esta propuesta como guía alternativa de mejoramiento en comprensión e interpretación textual a nivel institucional.

4.4 Evaluación de la propuesta

Desde el punto de vista didáctico, la implementación de la secuencia fue de vital importancia para la planeación de las actividades, los propósitos y la evaluación de los aprendizajes; como también, detectar las dificultades de los estudiantes para replantear algunas actividades y evaluar los procesos de aprendizaje respecto de las estrategias de comprensión e interpretación textual y el desarrollo y aplicación de nuevos conocimientos.

En términos de resultados, se puede afirmar que la enseñanza de las estrategias para la comprensión e interpretación de textos narrativos fue positiva para los estudiantes y para la docente como lo revela el análisis de la experiencia. El haber adecuado estrategias a las prácticas tradicionales de lectura, llevadas a cabo en la Institución, logró que los estudiantes asumieran una nueva postura frente a la lectura y se generara conciencia de ir más allá de la descodificación y se emprendieran acciones que condujeran al análisis, la comprensión y la interpretación textual a nivel literal, inferencial y crítico-intertextual. A nivel institucional, esta propuesta es la respuesta a una necesidad académica frente al mejoramiento en los niveles de lectura, la calidad del aprendizaje y los resultados académicos en todas las asignaturas.

4.5 Conclusiones

Leer es comprender un texto, es construir un significado nuevo en nuestra mente (Cassany, 2008). A partir de este concepto, la comprensión lectora es un proceso de construcción de significado que se debe desarrollar paso a paso con los estudiantes, lo cual les permite generar estrategias significativas para mejorar sus aprendizajes y convertirse en lectores autónomos y competentes. En consecuencia, aprender a leer es uno de los hechos más importantes en la vida. De ahí que desarrollar habilidades en comprensión lectora requiere del uso de estrategias para alcanzar este propósito.

En lo que respecta a las estrategias que favorecen la fluidez al leer, en cualquiera de las formas y tipos de lectura, otorga al lector mayor concentración y evita la interrupción en la comprensión. También, el reconocimiento de la tipología textual es un aporte relevante porque ayuda a comprender la intención comunicativa, permite un mejor análisis a nivel pragmático, sintáctico, y por supuesto, semántico.

En este mismo sentido, la enseñanza de estrategias para antes de la lectura, durante y después (Solé, 1998), son un aporte significativo dentro del proceso lector en cuanto a la concepción de la lectura y el camino para comprender el contenido del texto, interpretar la información y detalles implícitos y transferir la información a otras situaciones comunicativas, como también, emitir juicios sobre el texto leído, argumentar, formar el propio criterio y construir aprendizajes significativos.

De igual forma, establecer una secuencia didáctica permite al docente estructurar una planeación consciente e intencionada para dar solución a una problemática específica sucedida dentro del aula. Por lo que, se puede evidenciar que los estudiantes mejoraron su comprensión e interpretación textual mediante el uso de estrategias lectoras que les permite construir conocimientos de manera autónoma, organizar y expresar su pensamiento.

4.6. Recomendaciones

Algunas de las causas de la falta comprensión e interpretación textual, han sido la poca trascendencia sobre el sentido que conlleva el proceso de la lectura y el abordar las estrategias adecuadas para resolverla. En consecuencia, es pertinente hacer las recomendaciones siguientes:

La lectura requiere de un proceso continuo y el aprender a leer no deber ser una tarea exclusivamente encomendada a los profesores de primaria. En secundaria, como se observó en el proceso de intervención, se presentan errores en lectura mecánica, por consiguiente, merecen atención para emprender acciones que permitan determinar atrasos o errores específicos y estrategias para ejercitar al estudiante en este tipo de lectura.

Una vez superadas las dificultades en lectura mecánica, la comprensión e interpretación debe enfocarse hacia distintas clases de textos y en diferentes áreas del conocimiento para que el estudiante aumente su capacidad al leer contenidos específicos y adaptar estrategias lectoras acorde a las exigencias del texto.

Es preciso generar un trabajo de reflexión sobre la lectura como herramienta de aprendizaje en todas las clases; de manera que, la apropiación y enseñanza de estrategias para el mejoramiento de la comprensión e interpretación textual se constituya en un compromiso y proceso transversal en la institución con todos los docentes en todas las áreas.

La planeación e implementación de estrategias deben prever los niveles de comprensión e interpretación textual de los estudiantes y ajustarse a sus necesidades. De igual forma, las estrategias para desarrollar la comprensión lectora debe ser un proceso continuo y sistematizado que permita verificar el progreso de los estudiantes en la consecución de mejores niveles de comprensión e interpretación de los textos que lean.

Capítulo 5: Recomendaciones

Este apartado tiene como objetivo presentar algunas recomendaciones a la Institución Educativa para contribuir en la solución de la problemática identificada, junto con la justificación de la proyección, un plan de acción y un cronograma para el desarrollo de la propuesta.

5.1 Justificación de la proyección

De acuerdo con el diagnóstico institucional, referido en el capítulo 1, la Institución Educativa cuenta con varios modelos pedagógicos. Sin embargo, estos no son implementados en el trabajo al interior del aula, como lo manifestaron algunos docentes, quienes en sus prácticas se inclinan por el modelo tradicional y desconocen los estipulados en el PEI. Frente a esta situación, en primera instancia, es necesario concienciar a los directivos y docentes de la I.E.D sobre la importancia de apropiarse de los modelos establecidos y entender cómo impactan directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la transformación de las prácticas en el aula.

En segunda instancia, es imprescindible proyectar acciones concretas desde el área de lenguaje que den respuesta a otra de las necesidades de mayor relevancia y que afecta el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño académico y los resultados de las pruebas Saber: la comprensión e interpretación textual. En consecuencia, esta será una de las tareas transformadoras de las prácticas de aula en la Institución enfocada a la enseñanza-aprendizaje de estrategias de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico intertextual que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias comunicativas escuchar, hablar, leer y escribir en diversas situaciones.

De igual manera, la enseñanza-aprendizaje e implementación de estrategias para la comprensión e interpretación textual será un reto para lograr el mejoramiento de la competencia comunicativa lectora y se evidencie en el aprendizaje y la participación reflexiva, crítica y democrática de los estudiantes.

5.2. Plan de acción

Como punto de partida, será necesario dar a conocer a las directivas de la Institución el diagnóstico institucional y luego establecer con ellas un plan que permita la re-significación del modelo pedagógico con toda la planta docente. Para llevar a cabo esta primera tarea, se organizarán mesas de trabajo por sectores (rural y urbano) como un espacio abierto de participación para todos los docentes, de tal manera que se pueda socializar aspectos generales y fundamentales de cada uno de los modelos pedagógicos a implementar: Aprendizaje Significativo en primaria y secundaria en el sector y Escuela Nueva en las sedes rurales de primaria.

De acuerdo con la socialización, se solicitará a cada mesa presentar propuestas de estrategias pedagógicas y didácticas basadas en los modelos que se puedan implementar en el aula según el contexto (diagnóstico). De la misma manera, se hará la re-significación del plan de estudios y del planeador de clase para legitimar estos documentos, dando lugar a todos aquellos ajustes o cambios que sean necesarios con el objetivo de alinearlos con los respectivos modelos pedagógicos.

Para dar continuidad al trabajo de investigación realizado, las acciones que se presentan a continuación, se plantean específicamente desde el área de lenguaje y estarán encaminadas en primer lugar, a la corrección de errores de la lectura mecánica para lograr mayor fluidez. Esta estrategia, aunque pareciera no pertinente al propósito de la investigación, es una de las primeras

etapas imprescindibles en los comienzos del proceso lector, es la llave que abre la puerta a la comprensión e interpretación textual. Es visible que cuando hay insuficiencia en la fluidez lectora, sobreviene la desmotivación por la lectura de textos escritos, la actitud negativa para leer y expresarse en público, el bajo nivel de comprensión e interpretación y el desinterés por el aprendizaje. Mientras que, al adquirir destrezas en lectura, los estudiantes se sienten seguros, aumentan la concentración, mejoran su oralidad, sienten gusto por la lectura e implícitamente se fomenta el hábito lector.

En segundo lugar, las actividades estarán focalizadas en la enseñanza-aprendizaje de estrategias de lectura a nivel literal, inferencial y crítico intertextual, inicialmente de textos narrativos y luego de textos expositivos, informativos, instructivos y argumentativos. Para llevar a cabo este trabajo se recurrirá al desarrollo de talleres de lectura dirigido por la docente haciendo uso de las estrategias expuestas en el capítulo tercero de esta investigación. De esta manera, en términos de Solé (1998), hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. En consecuencia, las estrategias lectoras que se van a enseñar y aprender, básicamente, permitirán a los estudiantes comprender e interpretar lo que leen, procesar la información a niveles superiores, transferir la información a otros contextos y emitir juicios valorativos acerca de la lectura.

5.3. Cronograma

Para desarrollar esta propuesta, es preciso mencionar que se llevará cabo en dos etapas: la primera a nivel grupal conformada por las ocho docentes que cursaron la maestría en educación con énfasis diferentes y la segunda etapa a nivel individual en un énfasis específico, en esta investigación: lenguaje.

La primera etapa de este plan de acción a nivel grupal consistirá en la socialización y resignificación del modelo pedagógico. Tanto para el sector urbano como para el rural se llevará a cabo durante las semanas institucionales correspondientes: del 8 al 12 del mes de octubre 2018, del 26 de noviembre al 2 de diciembre de 2018 y del 8 a 11 de enero de 2019, como se muestra en la tabla 2.

Fecha	Actividad	Responsables
Octubre 8 de 2018	Reunión con directivos para socializar hallazgos del PEI referentes al modelo pedagógico institucional. Presentación del plan de acción.	Maestranter Alvidane Mozo, Celeste Cuervo, Marcela Chautá, Mabel Castillo, María Chaparro, Maryín Rodríguez, Mary Yaneth Ramírez, Sandra Alvarado. Consejo Académico
Octubre 9 de 2018	Reunión con planta docente para exponer las dificultades observadas en el diagnóstico institucional y acuerdos establecidos en la reunión con directivos.	Maestranter Docentes de la institución (Trabajo por áreas)
28 de noviembre	Conformación de mesas de trabajo.	Maestranter Docentes participantes de otras áreas
29 de noviembre	Socialización del trabajo realizado por cada una de las mesas.	Maestranter Docentes participantes
8 de enero	Revisión de plan de estudios por áreas y mesas de trabajo.	Maestranter Docentes participantes
9 de enero	Ajustes a plan de estudios.	Maestranter

		Docentes de la institución Coordinadores Consejo académico
10 de enero	Revisión planeador de clases.	Maestranes Docentes participantes
12 de enero	Ajustes al planeador de clase.	Maestranes Docentes de la institución Coordinadores Consejo académico
Primer bimestre 2019	Diseño de estrategias pedagógicas y didácticas para ser implementadas en el aula (Trabajo en las mesas de trabajo).	Maestranes Docentes participantes Maestranes

Tabla 2: cronograma de actividades a nivel grupal

Teniendo en cuenta que se requiere autorización de parte de las directivas docentes en cuanto a disponibilidad de tiempo, el cronograma de actividades que se plantea está sujeto a modificaciones según acuerdos a los que se llegue. La aplicación de los talleres sobre lectura mecánica y comprensión e interpretación textual se llevará a cabo una vez por bimestre a partir del año lectivo 2019, como se muestra en la tabla 3:

Fecha	Actividad	Responsables
Primer bimestre 2019	Taller sobre la enseñanza de estrategias para la corrección de errores en lectura mecánica y lectura en voz alta.	Alvidane Mozo E. Docentes participantes

		Estudiantes
Segundo bimestre 2019	Taller sobre la enseñanza-aprendizaje de estrategias para la comprensión e interpretación textual de textos narrativos a nivel literal, inferencial y crítico intertextual.	Alvidane Mozo E. Docentes participantes Estudiantes
Tercer bimestre 2019	Taller sobre la enseñanza-aprendizaje de estrategias para la comprensión e interpretación de textos expositivos a nivel literal, inferencial y crítico intertextual.	Alvidane Mozo E. Docentes participantes Estudiantes
Cuarto bimestre 2019	Taller sobre la enseñanza-aprendizaje de estrategias para la comprensión e interpretación de textos argumentativos a nivel literal, inferencial y crítico intertextual.	Alvidane Mozo E. Docentes participantes Estudiantes

Tabla 3: cronograma de actividades individual

REFERENCIAS

Arciniegas, T. (2003). Caperucita Roja y Otras historias perversas. Bogotá: Panamericana.

Recuperado de <https://letralia.com/ciudad/arciniegas/071003.htm>

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1998). Enseñar lengua. Barcelona: Graó. Recuperado de

http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona, España:

Anagrama, S.A.

Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas. México: Ríos de Tinta.

Castro, Correa y Santiago (1999). Lingüística general y Lingüística aplicada. Bogotá:

Coedita.

Correa, J. -Medina et al. (2003). Estándares Básicos de Competencias. Recuperado de

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.

Díaz Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de

Conocimiento Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de

http://www.setse.org.mx/Reformahttp://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf.

Gutiérrez, L. (2005). Textos y Contextos G. Comprensión Lectora y Producción Textual.

Bogotá: Editorial Santillana. Pp 21-27

Gutiérrez, L. (2005). Textos y Contextos H. Comprensión Lectora y Producción Textual.

Bogotá: Editorial Santillana. Pp. 67-63

Institución Educativa Departamental Pbro. Carlos Garavito Acosta. (2015). Proyecto Educativo Institucional.

Institución Educativa Departamental Pbro. Carlos Garavito Acosta. (2017). Plan de Área de Lenguaje.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2017). Resultados Pruebas Saber.

Recuperado de

<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>.

Latorre, A. (2008). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Ed. Graó.

Lomas, C. (comp). (2011). Enseñar Lenguaje para aprender a comunicar(se). Volumen I. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. P.193.

Mateus, Santiago, Castillo y Rodríguez (2012). Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Derechos Básicos de Aprendizaje. Volumen II.

Bogotá: Panamericana Formas E Impresos S.A. Recuperado de

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016). Recuperado de

<http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Colombia.pdf>

Institución Educativa Departamental Presbítero Carlos Garavito Acosta. (2015). Proyecto

Educativo Institucional.

Sánchez, B., Walter, G. (2006). La intertextualidad y sus implicaciones en el proceso lector.

Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/9855>.

Sánchez, C. (2014). Prácticas de Lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes.

Bogotá: Río de Letras. Manuales y Cartillas PNLE.

Santiago, Castillo y Mateus (2014). Didáctica de la Lectura: Una propuesta sustentada en

metacognición. Bogotá: Alejandría libros.

Santiago, Castillo y Morales (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Bogotá:

Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>

Solé, I. (1996). La participación del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Buenos

Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó. Recuperado de
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>.

ANEXOS

Anexo 1. Planeación de la intervención

Objetivos	Sesión	Actividades	Instrumento de evaluación
Leer de manera clara, rápida y con entonación adecuada un texto.	uno	EXPLORACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS: -Motivar a los estudiantes hacia la lectura clara, rápida y con la debida entonación. -Escuchar diferentes audios. - Conversar y sacar conclusiones sobre la importancia de saber leer mecánicamente y en voz alta	
		INTEGRACIÓN DE NUEVOS APRENDIZAJES: -Realizar los ejercicios de identificación de palabras con la tarjeta con ventana. -Hacer una lista de palabras que se les dificulte la pronunciación. -Practicar la pronunciación de las palabras. Realizar ejercicios de vocalización, acentuación y velocidad para leer fluidamente. APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE -Marcar en el texto las convenciones para hacer las pausas correspondientes -Dar la entonación correcta. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE -Leer en voz alta un texto de su interés sin tropiezos, repeticiones y entonación adecuada	Evaluación de lectura oral (Lista de chequeo) (Anexo 2)
		EXPLORACIÓN DE COMOCIMIENTOS PREVIOS:	

		<p>PRIMER MOMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aplicar encuesta a los estudiantes sobre motivaciones e intereses sobre la lectura. -Socializar las respuestas por grupos. -Socializar, sacar conclusiones y establecer compromisos sobre la lectura. <p>SEGUNDO MOMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Explorar conocimientos previos respecto de géneros literarios y tipología textual. <p>TERCER MOMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Clasificar los textos aportados a la clase según el lenguaje, estructura (silueta) e intención comunicativa 	
<p>Conocer los intereses y las motivaciones de los estudiantes con respecto a la lectura.</p> <p>Diagnosticar qué saben y qué no los estudiantes sobre tipología textual</p> <p>Clasificar diferentes textos</p>	2	<p>DESARROLLO DE CONOCIMIENTOS NUEVOS:</p> <p>PRIMER MOMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentar la fundamentación teórica sobre tipología textual. -Establecer diferentes clases de textos, de acuerdo con los rasgos propios de cada uno como la temática, la intención comunicativa, la estructura, elementos lingüísticos y las formas textuales). <p>SEGUNDO MOMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabajo en grupo: analizar y sintetizar la información de acuerdo con el esquema establecido. -Socializar el trabajo realizado- -Evaluar la actividad. 	
<p>Reconocer diferentes clases de textos.</p> <p>Sintetizar la</p>	3	<p>APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE</p>	<p>Evaluación escrita (anexo 3)</p>

<p>información en organizadores gráficos</p> <p>Evaluar el aprendizaje de los estudiantes</p>		<p>PRIMER MOMENTO:</p> <p>-Elaborar en grupo un juego didáctico o un concurso sobre tipología textual, incluyendo las reglas del juego.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO:</p> <p>-Realizar el juego: rotación de los juegos dos veces.</p> <p>EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE</p> <p>-Evaluación individual</p>	
<p>Desarrollar habilidades de comprensión e interpretación textual a nivel literal.</p> <p>Reconocer la estructura del texto narrativo.</p> <p>Identificar información explícita del texto.</p>	4	<p>EXPLORACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS:</p> <p>PRIMER MOMENTO</p> <p>-Reconocer e identificar las características de un texto, elementos predominantes, estructura, rasgos lingüísticos, forma textual e intención comunicativa.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO</p> <p>-Conversar con los estudiantes sobre el cuento original de Caperucita Roja: contenido del cuento, el tema principal, autor, país, época en que fue escrito, qué otros cuentos conocen sobre esa época; también si conocen otras versiones sobre el mismo cuento.</p> <p>-Consultar a los estudiantes si conocen sobre Triunfo Arciniegas.</p> <p>-Leer la biografía de Triunfo Arciniegas</p>	
<p>Desarrollar habilidades de comprensión e interpretación textual a nivel inferencial.</p>	5	<p>DESARROLLO DE CONOCIMIENTOS NUEVOS</p> <p>Antes de la lectura</p> <p>-Leer el título, observar las imágenes y relacionarlas con las imágenes mentales que tiene del cuento original, hacer inferencias sobre el contenido del</p>	

		<p>cuento, los personajes y el contexto en que se puede desarrollar la historia.</p> <p>-Explorar el vocabulario: lista de palabras que contiene el cuento para pronunciarlas correctamente y consultar la definición de algunos términos.</p> <p>Durante la lectura</p> <p>-Primera lectura: lectura modelada en voz alta por parte de la docente dando la entonación y pausas de acuerdo con los signos de puntuación y mentalmente por parte de los estudiantes.</p> <p>-Segunda lectura: por parte de dos estudiantes, revisión de las pausas según los signos de puntuación.</p> <p>-Tercera lectura: participación voluntaria de los estudiantes. En el transcurso de la lectura se hará pausas para determinar los personajes principales e inferir los secundarios y su importancia en la historia y las posibles consecuencias de sus actos, el contexto, el tema principal, narrador, intención del autor, entre otras.</p> <p>-Cuarta lectura: recuperar información sobre el texto: identificar el inicio, nudo y desenlace; dar sentido y significado a términos y de expresiones con sentido figurado; reconocer la importancia de los rasgos lingüísticos como signos de puntuación, tiempos verbales, conectores, cláusulas de referencia, elaborar hipótesis, hacer inferencias y comprobarlas o rebatirlas, crear imágenes sensoriales, prever el final del cuento, entre otras.</p>	
Desarrollar habilidades de comprensión e interpretación textual a nivel crítico intertextual	6	<p>Después de la lectura</p> <p>-Comprobar las predicciones, recuperar información sobre los hechos que determinan el inicio, nudo y desenlace de la historia, sintetizar información en organizadores gráficos, identificar las emociones que predominan en el texto.</p> <p>-Reflexionar sobre el contenido del texto para identificar el sentido global, identificar el tema central, emitir juicios frente al comportamiento de los personajes, contextualizar algunos hechos para transferir la información a situaciones de la vida real.</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> -Elaborar argumentos para sustentar con propiedad sus puntos de vista. -Leer la biografía corta de Charles Perrault y los Hermanos Grimm para establecer algunos aspectos del contexto histórico y literario. -Leer diferentes cuentos de esa época para discutir sobre el contenido de los cuentos respecto de los temas en común, costumbres sociales, características de los personajes, valores y antivalores e intención del autor. -Sacar conclusiones, registrar la información en un cuadro comparativo con relación a los cuentos tradicionales y la nueva versión. -Sustentar el trabajo realizado. 	
Emitir juicios sobre el contenido del texto	7	APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE <ul style="list-style-type: none"> -Elaborar de manera creativa la continuidad o desenlace del cuento de Caperucita Roja a manera de noticia, anécdota, carta, u otras formas textuales, teniendo en cuenta: estructura, elementos, rasgos lingüísticos y una intención comunicativa. 	Rúbrica para evaluar el aprendizaje de un texto narrativo escrito (anexo 4)
Establecer relaciones entre los contenidos del texto y los contenidos de otros textos	8	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE <ul style="list-style-type: none"> -Llevar a cabo un juicio para determinar quién es culpable o inocente del homicidio cometido a la abuela de caperucita 	Rúbrica para evaluar el nivel inferencial y crítico intertextual (anexo 5)

Anexo 2. Evaluación lectura oral (lista de chequeo)

DESCRIPCIÓN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	RARA VEZ	NINGUNA VEZ
Articula y pronuncia correctamente las palabras				
Tiene en cuenta los signos de puntuación para una entonación adecuada				
Lee de forma continua y armónica				
Cambia letras o palabras				
Se salta líneas				
Recorre a la regresión continuamente para releer palabras				

Anexo 3. Evaluación del aprendizaje sobre tipología textual

Lee los textos 1 y 2. Completa el cuadro que aparece enseguida.

TEXTO 1	TEXTO 2
<p>MARIPOSAS</p> <p>Ora blancas cual copos de nieve, ora negras, azules o rojas, en miríadas esmaltan el aire y en los pétalos frescos retozan. Leves saltan del cáliz abierto, como prófugas almas de rosas y con gracia gentil se columpian en sus verdes hamacas de hojas. Una chispa de luz les da vida y una gota al caer las ahoga; aparecen al claro del día, y ya muertas las halla la sombra.</p> <p><i>Manuel Gutiérrez Nájera</i></p>	<p>MARIPOSAS (Lepidópteros diurnos)</p> <p>Las mariposas son insectos con algunas características especiales. Las piezas bucales se han transformado en un trompa que succiona y se enrolla en una espiral.</p> <p>Tienen seis patas, cuatro alas, dos a cada lado del cuerpo. Las alas están cubiertas de escamas.</p> <p>Todas las mariposas pasan por un ciclo vital complejo: nacen de huevos que dejan las mariposas hembras. Al nacer son pequeñas orugas que comen vorazmente y crecen. En un momento de su desarrollo la oruga se protege dentro de un capullo y así se convierte en mariposa (metamorfosis).</p> <p><i>Tomado de enciclopedia.us.es/index.php/Mariposa</i></p>

CARACTERÍSTICAS	TEXTO 1	TEXTO 2
Tipo de lenguaje		
Intención comunicativa		
Tipo de texto		
Rasgos lingüísticos predominantes		
Forma textual		

Anexo 4. Rúbrica para evaluar el aprendizaje de un texto narrativo escrito

RÚBRICA PARA EVALUAR UN TEXTO NARRATIVO

Plantea de manera creativa una nueva forma textual (noticia, anécdota, carta, u otras) que dé continuidad o desenlace del cuento de Caperucita Roja a manera de, teniendo en cuenta los criterios establecidos.

Nombre _____ curso _____

CRITERIOS	4,0 - 5,0	3,0 – 3,9	1,0 -2,9	CALIFICACIÓN
FORMA TEXTUAL	Expresa claramente el conflicto de la historia usando correctamente una forma textual	El conflicto de la historia no está claramente expresado usando de manera parcia la forma textual	No presenta el conflicto de la historia y la forma textual no es definida	
ELEMENTOS NARRATIVOS	Mantiene la relación entre el narrador, personajes, acontecimientos y contexto de la historia inicial	Guarda relación entre algunos elementos narrativos de la historia inicial	Relaciona al menos dos elementos de la historia inicial.	
RASGOS LINGÜÍSTICOS	Utiliza adecuadamente los conectores de secuencia, adjetivos y tiempos verbales	Utiliza conectores, algunos adjetivos y tiempos verbales	Utiliza algunos conectores, el uso de adjetivos es limitado y mezcla tiempos verbales creado confusión	

Anexo 5. Rúbrica para evaluar el nivel inferencial y crítico intertextual

Nombre _____ curso _____

CRITERIOS	4,0 - 5,0	3,0 – 3,9	1,0 -2,9	CALIFICACIÓN
Planteamiento de una situación problemática	Expresa claramente el conflicto de la historia pertinente y contextualizado según la trama	El conflicto de la historia no está claramente definido y se aleja del contexto de la historia	Presenta el conflicto de la historia alejado de la historia y el contexto no es claro	
Argumentación	Los argumentos y evidencias presentan un orden lógico y están apoyados en elementos de conexión explícitos e implícitos en la historia .	Los argumentos y evidencias presentan un orden lógico con algunos elementos de la historia.	Relaciona al menos dos elementos de la historia con poca argumentación	
Fuentes de Información Intertextualidad	Todas las fuentes usadas son creíbles y están usadas correctamente de acuerdo al contexto en que se desarrolla la historia y la problemática planteada	Usa algunas fuentes para relacionarlas con el conflicto de la historia	Las fuentes usadas son creíbles aunque descontextualizadas con la problemática planteada	
Conclusión	La conclusión es fuerte y deja a los espectadores con una idea clara de la posición de los personajes	La conclusión es coherente con respecto al comportamiento de los personajes.	La conclusión no es muy clara con respecto al comportamiento de los personajes.	

Anexo 6. Encuesta a los estudiantes

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Con el propósito de conocer tus hábitos y prácticas de lectura, favor responder las siguientes preguntas:

1. ¿Te gusta leer? SI _____ NO _____
2. ¿Lees a diario? SI _____ NO _____
3. ¿Te gusta leer lo que lees? SI _____ NO _____
4. ¿Consideras que lees fluidamente? SI _____ NO _____
5. ¿Te gusta leer en voz alta? SI _____ NO _____
6. ¿Consideras importante saber leer bien? SI _____ NO _____
7. ¿Cuándo presentas pruebas de comprensión lectora tus resultados son excelentes?
SI _____ NO _____
8. ¿Cuando lees un texto, tienes dificultad para comprenderlo? SI _____ NO _____
9. ¿Utilizas estrategias para comprender e interpretar textos? SI _____ NO _____
10. ¿Te gustaría aprender estrategias para leer comprensivamente? SI _____ NO _____

Gracias por tu colaboración.

Anexo. 7 Prueba diagnóstica

Breviario

A mí también me pusieron de tarea a Eduardo Caballero Calderón...

“Escribir es como hacer pipí”, decía papá. “Porque, por ejemplo, cuando uno está escribiendo una novela y va en la parte más emocionante, hay que parar para escribir la nota del periódico: entonces es como si le cortaran a uno el chorro...Y escribir sin ganas es como hacer pipí sin ganas” .

Papá es Eduardo Caballero Calderón. Yo siempre viví con la angustia, desde niña, de que algún día me iban a preguntar sobre él y yo no iba a saber que contestar. Porque él era un señor importante, escritor, periodista, salía en los periódicos, era famoso.

“Hasta 1967 era corriente de que Eduardo Caballero Calderón era el mejor escritor vivo en el país”, dice el crítico literario Jacques Giraldu en su libro Veinte años de algo peor que la soledad.

A la casa llamaban niños por teléfono a quienes había puesto la tarea de leer a Eduardo Caballero Calderón. Al principio era divertido, hasta que llegó el momento en que nos aburrimos pues teníamos que contestarles las mismas preguntas a treinta niños de un mismo curso: ¿en qué año escribió El Cristo de espaldas? ¿Cuántos hijos tiene? ¿Qué cargos públicos ha tenido? ¡Eso que importa, léanselo! Y yo que no me lo había leído...

A veces papá me contestaba.

- Tengo que leerme Siervo sin tierra, ¿Por qué no más bien me lo cuentas?

- Porque ya se me olvidó...

Otra niñita más envalentonada le dijo:

- ¡Pues ni sueñe que me voy a leer su jartera de libro! - y le colgó.

Un día le preguntaron:

- ¿Cuándo naciste?

- Pues... el 6 de marzo de 1910.

- ¿Y cuándo te moriste?

Ese día mi mamá, que era tan práctica, resolvió escribir su biografía en una paginita y se la llevó al señor de la papelería del barrio que la fotocopió y vendía a veinte centavos.

Como me lo temía, a mí también me lo pusieron de tarea, ¡y yo sin habérmelo leído! Pero, ¿Para qué, si en la casa, en la sala, le oía contar todo lo que escribía? Me acuerdo un día que no

habíamos acabado de almorzar y se levantó afanadísimo de la mesa, porque “¡eso está interesantísimo, voy a ver qué pasa!”. Y “eso” era Siervo sin tierra o Manuel Pacho, que lo escribió en tres semanas. De su puño y letra están las fechas en que lo comenzó y lo terminó, en un bloc que yo tengo.

A las siete de la mañana, antes de coger el bus del colegio, nosotros pasábamos a despedirnos de mamá y papá. La alcoba estaba todavía en penumbra, nos daban un beso entre sueños.

Papá había escrito hasta la madrugada en la cama, con mucho cuidadito para no ir a despertar a mamá; o por la tarde, en la sala, en su tabla donde hoy seguimos escribiendo Antonio y yo: se pone sobre los brazos de la silla y ahí se instala uno con “recado de escribir”: papel, lápiz, gafas, tinto o vaso, cigarrillos, cenicero... Él escribía a mano, con lápiz, estilógrafo o esfero de tinta azul, en un bloc tamaño media carta, con una letrica que con los años se le fue achicando al punto de que él mismo no se le entendía y yo la tenía que descifrar; al final en un cuadernito de colegio cuadriculado y de resorte, para poder arrancar las páginas. Para la radio dictaba de viva voz, sin haber escrito antes-porque era una cosa inmediata donde no se nota tanto la calidad literaria-. Mientras pensaba, papá sacaba solitarios con un naípe, en su tabla. No empezaba a escribir hasta cuando tenía todo en la cabeza, entonces sí, y lo soltaba de un tirón.

“Escribir claro es pensar claro”.

A las siete de la mañana se tomaba un jugo de naranja y una changua. A eso de las nueve, ya desesperado, tapaba a mamá con las sabanas hasta despertarla, asfixiada; pero se volteaba para su lado y se hacia el que estaba leyendo. Se desayunaban juntos en la cama y leían los periódicos. Eran cuatro: El Tiempo, El Espectador, La Republica y El Siglo. Como era periodista se los mandaban todos, y nadie como nosotros podía leerse tantas tiras cómicas. A las diez bajaban a la sala a pasar a máquina la nota para el periódico, o lo que papa estuviera escribiendo en ese momento.

En sus tiempos de trasnochar en el periódico-a lo cual le achacaba su insomnio, que aprovechaba para escribir- escribía a máquina con dos dedos. En cambio, mamá, con sólo cuatro, escribía a la misma velocidad con que le dictaba en su maquinita Olivetti Letrera 22-porque era de ella-; todos, incluso papá, teníamos prohibida tocarla pues era la herramienta de trabajo de la casa. En pijama o en bata, descalzo, caminando aprisita de un lado para otro de la sala, en las puntas de los pies por su pata coja, papá dictaba y mamá le llevaba la voz. Nosotros lo remedábamos, cojeando con su bastón.

-El bus bramaba, coma, gemía, coma, escupía, coma, trepaba cuesta arriba...

Mamá le pasaba lo que había escrito a máquina en unas hojas de borrador tamaño oficio que mandaban del periódico, pedía un tinto y encendía un cigarrillo. Ella se fumaba un paquete diario

de adjetivo, cortaba una frase larga poniendo un punto y empezando la siguiente con “Lo cual...”, y ¡ras, ras!, rasgaba aliviado sus hojas en borrador y las tiraba lejos.

- ¡salimos de esa vaina! —y subía a bañarse.

Yo pase a la historia muy chiquita desde una vez que me preguntaron:

- ¿Entonces... tu papá es escritor?

- No, mi papá es dictador, la que escribe es mi mamá.

Terminaba, dictaba, corregía sobre el texto a máquina y dictaba otra vez.

“hay que escribir a prisa y corregir despacio”

Cuando estaba en trance y le tocaba interrumpir para escribir la nota del periódico era “como si le cortaban el chorro”. Y la nota, “como hacer pipí sin ganas”.

“Si el escritor se deja tentar por la actualidad, si se evade de su tiempo y su mundo imaginario, está perdido.

Muchas veces me ha pasado, en pleno trance de escribir una novela. Si la lectura s saltos me sacaba de quicio y me tiraba violentamente hacia fuera, hacia la realidad presente, ya no podía seguir escribiendo. Esto le sucedía a los místicos.

No tengo sino un solo testimonio que es el de Santa Teresa de Jesús... en ambos casos se trata del desgarramiento que produce en el místico y el escritor el salto brusco de un estado de introversión a otro de extroversión cuya consecuencia, deplorable tanto para el místico como para el escritor, es lo que Santa Teresa llamaba la sequedad espiritual y yo lo llamaría la “sequedad literaria” (Hablamientos y pensadurías).

Cuando la inteligencia se ilumina, balbucea, pronuncia y habla. Los apóstoles recibieron la luz divina y al comprender la palabra de Dios empezaron a hablar en lenguas.

- Tú tienes ese don y tienes que escribir-le decía mamá a papá cuando flaqueaba.

Él no escribía en el mismo sitio donde algo lo había inspirado. Decía que tenía memoria fotográfica y que escribía a partir del recuerdo. Por ejemplo, Tipacoque lo escribió en Lima para contarle a mamá que era eso que ella no conocía. Ancha es Castilla en Tipacoque, después de su primer viaje a España. El Cristo de espaldas, que sucede en Soatá o en algún pueblo de Boyacá, lo escribió en la finca de su tío en la sabana de Bogotá donde vivimos un año. Siervo sin tierra, el drama del campesino colombiano que sucede en Tipacoque, lo escribió en España. Sus memorias infantiles las escribió en París, a los 56 años; son tan vividas sus impresiones, las personas, la casa, que se diría que él no tiene sino seis. El buen salvaje sí lo escribió in situ, en París, y quien

conozca la ciudad, volverá a recorrer sus calles a medida que lee el libro. Caín, la novela, creo que la escribió en Madrid: el primer capítulo recrea la casa de Tipacoque y el resto el libro es su paisaje y el de Boyacá.

Papá escribió su vida entera: treinta libros, infinidad de artículos en periódicos, revistas y para la radio; cartas, crónicas, editoriales, comentarios, críticas, guías de turismo, prólogos, dedicatorias, necrologías, recomendaciones, informes, memorandos, decretos y resoluciones. Swan, el periodista, fue una especie de faro moral por su crítica constante al gobierno de turno, su espíritu democrático, su afán de mejoramiento del país; hasta 1987 cuando se retiró de El Espectador con estas palabras: “Estoy harto de escribir y creo tener derecho al silencio y que me lo respeten inclusive personas tan dignas de perturbarlo como ustedes”.

Cuando me senté a escribir el libro que me encargaron sobre papá-a quien prácticamente seguía sin leer-comprendí que tampoco me acordaba de nada de lo que contaba en la casa, en la sala, en la mesa, porque yo lo oía como quien oye llover. Ahí sí corrí a pedirle que me lo contara todo otra vez:

¿Cuándo te quedaste cojo? ¿Por qué nos echaron de Tipacoque? ¿Cómo podía ser tu papá en la Guerra de los Mil Días ser general si no era militar...? Y de tanto vivir en su casa, sentarme en su silla, escribir en su tabla, leerme sus libros, ordenar su biblioteca, vivir en Tipacoque, mirar y remirar sus álbumes de fotografías, comprendí que todo lo suyo, su vida, es parte de la vida del país, y es la vida mía. Y que es lo que tengo que contar, hasta donde pueda.

- ¿Te das cuenta? -le decía-. Me la paso todo el día contigo, y para descansar de ti me voy a mi casa por la noche, ¡a escribir sobre ti!

- ¿Y qué es tanto lo que escribes sobre mí? -yo no era capaz de mostrarle.

Ahora que mi papá no está y que leo y releo sus libros como una manera de seguir sintiéndolo cerca, y para escribir este libro o texto que he reescrito más de siete veces, he entendido por qué Caballero Calderón es considerado un clásico de la literatura; y estoy convencida de que no hay que leerlo por obligación sino porque es un gusto leerlo.

Como yo puedo resultar poco objetiva, he dejado que hablen otros, estudiosos, críticos de la literatura, que además ayudan a situarlo en su contexto; pero sobre todo lo he citado y lo he puesto a hablar de él, porque lo que me interesa, ante todo, es ser capaz de dar a conocer a Eduardo Caballero Calderón para que den ganas de leerlo. Eso nada más.

Beatriz Caballero

Tomado de Textos y Contextos H. Editorial Santillana.

INTERPRETACIÓN TEXTUAL

ESTUDIANTE _____ FECHA _____ GRADO _____

1. Subraya un sinónimo para cada una de las siguientes palabras, según el significado que tienen en el texto.

práctica	penumbra	harto
<ul style="list-style-type: none"> • ejercitación • ejecución • desenvuelta • descomplicada 	<ul style="list-style-type: none"> • oscuridad • media luz • sombra • soledad 	<ul style="list-style-type: none"> • satisfecho • atiborrado • cansado • demasiado

2. Señala con una X el término del siguiente significado
 “Noticia o biografía de una persona notable, muerta hace poco”
 Breviario _____ necrología _____ citado _____
3. En la expresión, “*He entendido que Eduardo Caballero Calderón es considerado un clásico de la literatura*”, la palabra *clásico*, significa:

 _____.
4. En el enunciado, “*No, mi papá es dictador, la que escribe es mi mamá*”, ¿qué quiso expresar Beatriz con la palabra *dictador*?

 _____.
5. En el enunciado, “*Caín, la novela, creo que la escribió en Madrid: el primer capítulo recrea la casa de Tipacoque, y el resto del libro es su paisaje y el de Boyacá*”, el término subrayado se refiere a:
 A. Madrid B. Tipacoque C. Boyacá D. la casa de Tipacoque
6. La expresión: “*¡Eso qué importa, léanselo!*”, tiene la intención de expresar:
 ○ Inconformidad
 ○ Disgusto
 ○ Angustia
 ○ Aceptación
 Porque _____.

7. La pregunta: *¿Y cuándo te moriste?*, puede considerarse:

- A. Ingenua B. cómica C. distraída D. apática

8. La expresión: *Mi mamá le llevaba la voz*, se refiere a que la esposa de Eduardo Caballero:

- Repetía todo lo que él decía
- Resumía todo lo que él le dictaba
- Copiaba literalmente lo que él le dictaba
- Trataba de escribir lo que él le dictaba

9. Para Eduardo Caballero Calderón, *la sequedad literaria* era:

- No poder escribir
- Escribir de manera breve
- Salir del trance del ejercicio de la escritura
- Perder la inspiración cuando se escribe

10. Selecciona la opción que consideres contiene argumentos de los que se vale Beatriz para convencer al lector de leer a Caballero Calderón.

1. Es un clásico de la literatura 2. Revela aspectos de la realidad del país.
3. Escribía a partir del recuerdo. 4. Estaba atento a la actualidad y evadía sus fantasías.
5. Era un escritor de moda. 6. Es un gusto leerlo.

- A. 1-2 -3 B. 1 -2- 4 C.1- 2- 6 D. 3- 4 -5

11. Se puede inferir que la intención de Beatriz al escribir la vida de Eduardo Caballero Calderón es

- A. Dar a conocer a Eduardo Caballero Calderón para que el lector se anime a leer su obra y encuentre el valor de la misma.
- B. Buscar la objetividad de la obra de Caballero Calderón en estudiosos y críticos de la literatura.
- C. Volcar la mirada hacia la literatura colombiana
- D. Despertar el interés por los clásicos de la literatura colombiana.

12. Explica la comparación que establece Caballero Calderón entre hacer pipí y escribir.

13. Lee el siguiente fragmento de crítica literaria escrito por Gustavo Cobo Borda sobre la obra de Eduardo Caballero Calderón. Luego, escribe con qué argumentos crees que estaría de acuerdo Beatriz y por qué.

El escenario habitual de las novelas de Caballero Calderón es el departamento de Boyacá y sus prolongaciones hacia los llanos orientales. En ellas, ya sea a través de un cura, de una pareja de campesinos o de un hijo que carga a sus espaldas el cadáver del padre, se nos ofrece la imagen de un mundo cruel y primitivo, fanatizado hasta el extremo en sus opciones políticas o religiosas.

Un mundo campesino, de relaciones todavía feudales entre los señores y los siervos. De grandes latifundios y pequeñas parcelas de tierra donde la miseria y el analfabetismo no causan menos daño que la naturaleza. Un mundo injusto y bárbaro que refuerza el carácter trágico, pesimista y amargo. Un mundo, en fin, que se mira morir, encerrado en sí mismo, debatiéndose entre las pugnas de los caciques políticos y los pequeños dramas de esos pequeños seres. Un mundo inmemorial en sus estructuras, donde la gente se define políticamente por sus orígenes, y en cuyo trasfondo aún se palpa la dominación española e incluso la servidumbre indígena. Mundo agrícola, de fuertes raíces. Cuando Caballero intenta salir de él pierde peso.

Gustavo Cobo Borda

Tomado de la Biblioteca Virtual del Banco de la República. Boletín Cultural y Bibliográfico No. 14, Volumen XXV, 1988.

Responde las siguientes preguntas:

14. ¿Consideras que es tarea de un escritor reflejar la realidad problemática de su país? ¿por qué?

15. El país que reproduce Eduardo Caballero Calderón en sus obras, ¿es el mismo de hoy?

16. ¿A qué se refiere Gustavo Cobo Borda al expresar que, *Cuando Caballero intenta salir de él pierde peso*?

Tomado de Textos y Contextos H. Editorial Santillana, con algunas adaptaciones.

Anexo 8. Cuento Caperucita roja del escritor colombiano Triunfo Arciniegas

Caperucita Roja



Ese día encontré en el bosque la flor más linda de mi vida. Yo, que siempre he sido de buenos sentimientos y terrible admirador de la belleza, no me creí digno de ella y busqué a alguien para ofrecérsela. Fui por aquí, fui por allá, hasta que tropecé con la niña que le decían Caperucita Roja. La conocía, pero nunca había tenido la ocasión de acercarme. La había visto pasar hacia la escuela con sus compañeros desde finales de abril. Tan locos, tan traviesos, siempre en una nube de polvo, nunca se detuvieron a conversar conmigo, ni siquiera me hicieron un adiós con la mano. Qué niña más graciosa. Se dejaba caer las medias a los tobillos y una mariposa ataba su cola de caballo. Me quedaba oyendo su risa entre los árboles. Le escribí una carta y la encontré sin abrir días después, cubierta de polvo, en el mismo árbol y atravesada por el mismo alfiler. Una vez vi que le tiraba la cola a un perro para divertirse. En otra ocasión apedreaba los murciélagos del campanario. La última vez llevaba de la oreja un conejo gris que nadie volvió a ver.

Detuve la bicicleta y desmonté. La saludé con respeto y alegría. Ella hizo con el chicle un globo tan grande como el mundo, lo estalló con la uña y se lo comió todo. Me rasqué detrás de la oreja, pateé una piedrecita, respiré profundo, siempre con la flor escondida. Caperucita me miró de arriba abajo y respondió a mi saludo sin dejar de masticar.

—¿Qué se te ofrece? ¿Eres el lobo feroz?

Me quedé mudo. Sí era el lobo, pero no feroz. Y sólo pretendía regalarle una flor recién cortada. Se la mostré de súbito, como por arte de magia. No esperaba que me aplaudiera como a los magos que sacan conejos del sombrero, pero tampoco ese gesto de fastidio. Titubeando, le dije:

—Quiero regalarte una flor, niña linda.

—¿Esa flor? No veo por qué.

—Está llena de belleza —dije, lleno de emoción.

—No veo la belleza —dijo Caperucita—. Es una flor como cualquier otra.

Sacó el chicle y lo estiró. Luego lo volvió una pelotita y lo regresó a la boca. Se fue sin despedirse. Me sentí herido, profundamente herido por su desprecio. Tanto, que se me soltaron las lágrimas. Subí a la bicicleta y le di alcance.

—Mira mi reguero de lágrimas.

—¿Te caíste? —dijo—. Corre a un hospital.

—No me caí.

—Así parece porque no te veo las heridas.

—Las heridas están en mi corazón —dije.

—Eres un imbécil.

Escupió el chicle con la violencia de una bala.

Volvió a alejarse sin despedirse.

Sentí que el polvo era mi pecho, traspasado por la bala de chicle, y el río de la sangre se estiraba hasta alcanzar una niña que ya no se veía por ninguna parte. No tuve valor para subir a la bicicleta. Me quedé toda la tarde sentado en la pena. Sin darme cuenta, uno tras otro, le arranqué los pétalos a la flor. Me arrimé al campanario abandonado pero no encontré consuelo entre los murciélagos, que se alejaron al anochecer. Atrapé una pulga en mi barriga, la destripé con rabia y esparcí al viento los pedazos. Empujando la bicicleta, con el peso del desprecio en los huesos y el corazón más desmigajado que una hoja seca pisoteada por cien caballos, fui hasta el pueblo y me tomé unas cervezas. “Bonito disfraz”, me dijeron unos borrachos, y quisieron probárselo. Esa noche había fuegos artificiales. Todos estaban de fiesta. Vi a Caperucita con sus padres debajo del samán del parque. Se comía un inmenso helado de chocolate y era descaradamente feliz. Me alejé como alma que lleva el diablo.



Volví a ver a Caperucita unos días después en el camino del bosque.

—¿Vas a la escuela? —le pregunté, y en seguida me di cuenta de que nadie asiste a clases con sandalias plateadas, blusa ombliguera y faldita de juguete.

—Estoy de vacaciones —dijo—. ¿O te parece que éste es el uniforme?

El viento vino de lejos y se anidó en su ombligo.

—¿Y qué llevas en el canasto?

—Un rico pastel para mi abuelita. ¿Quieres probar?

Casi me desmayo de la emoción. Caperucita me ofrecía su pastel. ¿Qué debía hacer? ¿Aceptar o decirle que acababa de almorzar? Si aceptaba pasaría por ansioso y maleducado: era un pastel para la abuela. Pero si rechazaba la invitación, heriría a Caperucita y jamás volvería a dirigirme la palabra. Me parecía tan amable, tan bella. Dije que sí.

—Corta un pedazo.

Me prestó su navaja y con gran cuidado aparté una tajada. La comí con delicadeza, con educación. Quería hacerle ver que tenía maneras refinadas, que no era un lobo cualquiera. El pastel no estaba muy sabroso, pero no se lo dije para no ofenderla. Tan pronto terminé sentí algo raro en el estómago, como una punzada que subía y se transformaba en ardor en el corazón.

—Es un experimento —dijo Caperucita—. Lo llevaba para probarlo con mi abuelita, pero tú apareciste primero. Avisame si te mueres.

Y me dejó tirado en el camino, quejándome.

Así era ella, Caperucita Roja, tan bella y tan perversa. Casi no le perdono su travesura. Demoré mucho para perdonarla: tres días. Volví al camino del bosque y juro que se alegró de verme.

—La receta funciona —dijo—. Voy a venderla.

Y con toda generosidad me contó el secreto: polvo de huesos de murciélago y picos de golondrina. Y algunas hierbas cuyo nombre desconocía. Lo demás todo el mundo lo sabe: mantequilla, harina, huevos y azúcar en las debidas proporciones. Dijo también que la acompañara a casa de su abuelita porque necesitaba de mí un favor muy especial. Batí la cola todo el camino. El corazón me sonaba como una locomotora. Ante la extrañeza de Caperucita, expliqué que estaba en tratamiento para que me instalaran un silenciador. Corrimos. El sudor inundó su ombligo, redondito y profundo, la perfección del universo. Tan pronto llegamos a la casa y pulsó el timbre, me dijo:

—Cómeme a la abuela.

Abrí tamaños ojos.

—Vamos, hazlo ahora que tienes la oportunidad.

No podía creerlo.

Le pregunté por qué.

—Es una abuela rica —explicó—. Y tengo afán de heredar.

No tuve otra salida. Todo el mundo sabe eso. Pero quiero que se sepa que lo hice por amor. Caperucita dijo que fue por hambre. La policía se lo creyó y anda detrás de mí para abrirme la barriga, sacarme a la abuela, llenarme de piedras y arrojarme al río, y que nunca se vuelva a saber de mí.

Quiero aclarar otros asuntos ahora que tengo su atención, señores. Caperucita dijo que me pusiera las ropas de su abuela y lo hice sin pensar. No veía muy bien con esos anteojos. La niña me llevó de la mano al bosque para jugar y allí se me escapó y empezó a pedir auxilio. Por eso me vieron vestido de abuela. No quería comerme a Caperucita, como ella gritaba. Tampoco me gusta vestirme de mujer, mis debilidades no llegan hasta allá. Siempre estoy vestido de lobo.

Es su palabra contra la mía. ¿Y quién no le cree a Caperucita? Sólo soy el lobo de la historia.

Aparte de la policía, señores, nadie quiere saber de mí.

Ni siquiera Caperucita Roja. Ahora más que nunca soy el lobo del bosque, solitario y perdido, envenenado por la flor del desprecio. Nunca le conté a Caperucita la indigestión de una semana que me produjo su abuela. Nunca tendré otra oportunidad. Ahora es una niña muy rica, siempre va en moto o en auto, y es difícil alcanzarla en mi destartalada bicicleta. Es difícil, inútil y peligroso. El otro día dijo que si la seguía molestando haría conmigo un abrigo de piel de lobo y me enseñó el resplandor de la navaja. Me da miedo. La creo muy capaz de cumplir su promesa.



Tomado de Tinaja. Lecturas de agua fresca/

<https://letralia.com/ciudad/arciniegas/o71003.htm>

Anexo 9. Prueba final

La cueva del cíclope

Ulises, de regreso a Ítaca, después de la guerra de Troya; cuentan sus aventuras: “luego arribamos a la tierra de los feroces cíclopes: gigantes que tienen un solo ojo en el centro de la frente y viven del pastoreo, pues desconocen la agricultura. No poseen leyes ni asambleas y habitan en cavernas. Anclamos en una islita deshabitada, pero llena de cabras salvajes, que emerge delante de su territorio.

Los cíclopes non pueden llegar hasta ella, ya que no tienen embarcaciones e ignoran la navegación. Tras de haber realizado una buena cacería de cabras, quise visitar la tierra que tenía enfrente y a sus moderadores. Deje las once naves en la ribera opuesta.

Apenas fondeé, tomé a doce compañeros y, juntos, nos encaminamos a una gran caverna que se abría en el monte, no lejos de la playa. Hallamos, con gran asombro nuestro, establos llenos de ovejas y cabritos, junto a enormes quesos puestos a secar en castillos. Alrededor había un vasto recinto con grandes peñas, elevados pinos y encinas frondosas. Por la tarde, un terrible ruido nos asustó: era un monstruo desmesurado, semejante a una montaña cubierta de selva, hijo de dios del mar: Poseidón.

Mientras nos retirábamos espantados al fondo de la cueva, introdujo los rebaños y cerró la entrada de la caverna con una gigantesca piedra. Luego, ordeñó las ovejas y las cabras y cuajo la leche echándola en los cestos. Por último, encendió el fuego y con aquella claridad nos descubrió. Preguntó quiénes éramos y yo se lo expliqué rogándole nos acogiera como huéspedes por amor a los dioses.

Extendió después su enorme brazo, apresó a dos de mis compañeros, los estrello contra el suelo destrozándoles y los devoró.

Concluida aquella espantosa comida se echó a dormir en el fondo de la gruta. Tentado estuve de matarlo durante el sueño, mas pensé que no lograríamos correr la piedra que cerraba la cueva y moriríamos allí adentro. Así que, llenos de angustia, esperamos el amanecer.

Al alba el Cíclope, encendió el fuego, ordeno su grey, aferro y devoro a otros dos compañeros y se alejó con los rebaños, después de tatar la entrada con la gruta.

Las tretas de Ulises

Mediré entonces largamente el medio de salvarnos y hallé, en los establos, un tronco de olivo que me surgió la idea: lo endurecí al fuego, saqué punta a un extremo y lo escondí. Al llegar la tarde regresó el Cíclope y se comportó como la anterior: cerró la caverna, ordeñó al rebaño y devoró a dos de los nuestros. Aproveché ese momento para aproximarme a él y tenderle una copa del purpúreo vino dulce, que habíamos traído en un odre.

Lo habríamos libado a tu salud si nos hubieras dejado libres-le dije-, pero eres demasiado feroz. Así pues, bébelo tu: sabrás de este modo lo que llevamos en mi nave.

Lo bebió y enseguida pidió uno más y, luego, más y más, ávidamente, ya que no había tomado nunca un vino tan dulce. Después quiso saber mi nombre.

Mi nombre es Nadie-le dije-. Así me llaman mis padres y mis compañeros.

-Pues bien, querido nadie-exclamó el Cíclope-, a cambio del licor que me has dado te concederé un don: serás el último a quien devore.

Luego, borracho, se fue a dormir, momento que aproveche para sacar el tronco de olivo, poner la punta candente en el fuego y, de golpe, clavársela en el único ojo. Los gritos que dio fueron tales que de los antros vecinos acudieron los otros cíclopes, preguntándole si alguien lo mataba a la fuerza o con engaño.

¡Nadie me mata! –gritaba el cíclope-. ¡Nadie me mata, valiéndose de un engaño!

Si nadie te hace violencia –respondieron los demás- este mal te lo envía Zeus. Dirígete a tu padre Poseidón y recibirás auxilio.

Y se fueron de allí.

El Cíclope retiró entonces la piedra y se colocó en la entrada de la cueva, para cogernos si pretendíamos escapar. Pero yo urdí una nueva trampa. Uní de tres en tres los carneros de espesa lana y, debajo de los que quedaran en medio, até a mis compañeros. De este modo el Cíclope, que, ya ciego, palpaba a cuantos animales salían, no se daría cuenta de la huida. Yo mismo me colgué bajo un carnero padre, agarrándome a sus lanas. Pudimos, de ese modo, salir todos del antro, en tanto que el Cíclope tanteaba en vano a su grey y se lamentaba de su suerte.

Rápidamente corrimos a la nave, cargamos el rebaño del gigante y nos hicimos a la mar. Pero cuando estuvimos suficientemente lejos de la orilla, grité:

Cíclope, has recibido, el pago de tus delitos: te está bien empleado. Zeus ha querido castigarte.

Aquel, lleno de ira, aferró una roca de gran tamaño y la lanzó en nuestra dirección.

Poco faltó para que la peña nos cogiera y la ola que levantó nos devolvió a la playa. Una vez más redoblamos nuestros esfuerzos en los remos para alejarnos y, al llegar a alta mar, grité otra vez:

Cíclope, el hombre que te ha dejado ciego es Ulises, hijo de Laertes, que se apoderó de Troya y reina en Ítaca.

¡Ay de mí! –gimió entonces el monstruo– ¡se me predijo que perdería la vista por causa de Ulises, pero yo te creía un gigante y no un hombrecito, que es lo que eres!

Tas esto, desesperado, se dirigió a su padre, Poseidón, rogándole que le vengara, y la deidad le atendió, porque sede aquel día todo me fue adverso.

Una vez más el Cíclope descargó contra nosotros una peña enorme, que rozo la embarcación, pero no consiguió darnos y pronto arribamos al puerto de la isla, entre nuestros amigos.

Allí inmolé a Poseidón el carnero que me había salvado, pero el dios no agradeció aquel sacrificio, puesto que ya había decretado la ruina de mis naves y de mis amigos. A la mañana siguiente nos hicimos a la mar”

Homero, La Odisea

PRUEBA DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

1. Por sus características, este texto es:
 - ☐ Expositivo, pues muestra las acciones realizadas por Ulises y sus compañeros.
 - ☐ Narrativo, ya que cuenta las aventuras acaecidas por Ulises y sus compañeros.
 - ☐ Argumentativo, porque demuestra el poder de los dioses y los héroes.
2. Completa el siguiente esquema



3. Ordena cronológicamente de 1 a 6 las acciones de Ulises en la tierra de los cíclopes.
- ☐ Saca el tronco de olivo y lo clava en el ojo del cíclope.
 - ☐ Ofrece vino al cíclope hasta que éste se debilita por el efecto del vino.
 - ☐ Se ata a unos carneros para salir de la cueva del cíclope.
 - ☐ Se anima a visitar la tierra de los cíclopes
 - ☐ Corre hacia su nave y escapa del cíclope, junto con los hombres que quedan vivos.
 - ☐ Se refugia con sus compañeros en una cueva, donde son descubiertos y atrapados por el cíclope.
4. En el texto, la frase, y *se comportó como la anterior*, puede remplazarse por
- ☐ Se comportó como el día anterior.
 - ☐ Se comportó como la tarde anterior.
 - ☐ Se comportó como la vez anterior.

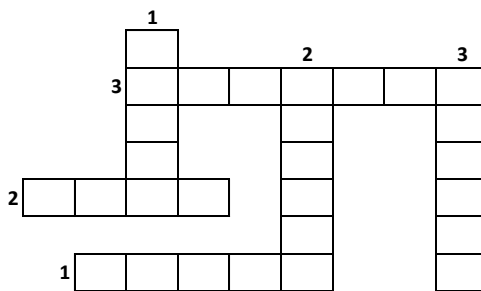
5. Resuelve el crucigrama

VERTICALES

1. Tomar un licor a pequeños sorbos
2. Viaje lleno de aventuras y dificultades
3. Orilla del mar o de un río

HORIZONTALES

1. Acción realizada con habilidad y astucia para obtener algo
2. Recipiente de piel, especialmente de cabra, que contiene líquidos como el vino y el aceite
3. Ofrecer el sacrificio de una persona o de un animal a los dioses



6. Señala el dibujo que representa el sitio donde llegaron Ulises y sus compañeros.



7. En los siguientes enunciados, cambia la palabra destacada por un sinónimo.
 - Quise visitar la tierra que tenía en frente y a sus **moradores**. _____
 - Alrededor había un **vasto** recinto con grandes peñas. _____
 - Los gritos que dio fueron tales, que de los **antros** vecinos acudieron otros cíclopes. _____
 - Era un monstruo **desmesurado** semejante a una montaña cubierta de selva _____

8. Explica, la expresión *A la mañana siguiente nos hicimos a la mar*.

9. A partir del enunciado *los cíclopes no poseen leyes o asambleas*, se puede afirmar que:
 - ☐ Los cíclopes eran bárbaros.
 - ☐ Los cíclopes no tenían una organización social y política que les permitiera vivir civilizadamente.
 - ☐ Los cíclopes no necesitaban leyes ni instrucciones para vivir organizadamente.
 - ☐ Los cíclopes conformaban un pueblo pacífico.

10. Subraya la idea que sintetiza el tercer párrafo.
 - Después de anclar la embarcación, Ulises y sus doce compañeros se dirigieron a una cueva ubicada en el monte.
 - Los visitantes encontraron establos llenos de ovejas y cabritos, además de quesos en proceso de elaboración
 - En la tarde, regresó el habitante de la cueva. Se trataba de un monstruo denominado cíclope.
 - Los viajeros quedaron atrapados en la gruta, quienes fueron descubiertos cuando el cíclope encendió el fuego.
 - Ulises explicó quiénes eran, ante la pregunta del cíclope, y pidió que los acogieran como huéspedes.

11. Escribe V si la afirmación es verdadera y F, si es falsa.
 - ☐ Ulises le dice al cíclope que su nombre es Nadie, para que nunca pueda identificarlo ni vengarse de él.
 - ☐ Los otros cíclopes no pudieron saber quién había atacado al cíclope ciego
 - ☐ El dios Zeus decreta la ruina de Ulises y sus compañeros, pues se trataba del padre del cíclope.
 - ☐ Ulises y sus compañeros regresaron a Ítaca y se demoraron un largo periodo de tiempo.
 - ☐ Los aventureros decidieron volver al mar para hacer el sacrificio al dios Poseidón.

12. El enunciado que mejor resume la idea principal del texto es:

- ☐ Ulises y sus compañeros tuvieron fabulosas aventuras en tierras desconocida, donde desembarcaron en busca de descanso, pues venían de tomar parte de la guerra de Troya.
- ☐ El cíclope malogra la felicidad de Ulises y sus compañeros tras haber logrado la victoria en la guerra de Troya
- ☐ Al llegar a la isla donde habitaban los cíclopes, Ulises y sus compañeros deben enfrentarse a los monstruos para continuar el camino hacia su tierra.

13. Responde las siguientes preguntas.

- ¿Por qué crees que el dios Poseidón decretó la ruina de Ulises y sus compañeros?

- ¿A qué peligros crees que se enfrentará Ulises?

14. Para los griegos, las hazañas de Ulises eran propias de un héroe. Describe cómo sería un héroe hoy y cuáles serían sus hazañas.

15. ¿Qué actitudes y comportamientos de los dioses y los hombres griegos reprobarías?

16. ¿Por qué crees que culturas antiguas, como la griega, daban tanta importancia a seres superiores como los dioses?

Material tomado de Textos y Contextos G, Editorial Santillana con algunas adaptaciones